Juntanzas

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA LA DEFENSA DEL TERRITORIO

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA LA DEFENSA DEL TERRITORIO

MEMORIA, DOCUMENTACIÓN Y ESCUELA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

Metodologías participativas para la defensa del territorio.
Memoria, documentación y escuela contra la discriminación

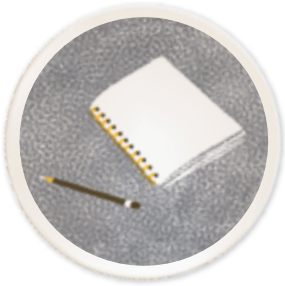
© Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (Cinep/PPP)

Directora general
Martha Lucía Márquez Restrepo

Subdirector de programas
Juan Pablo Guerrero Home

Coordinadora del programa Movilización, DD. HH. e Interculturalidad
Jenny Paola Ortiz Fonseca

Compiladores y asesores de la línea Interculturalidad
Luisa Fernanda Rodríguez Gaitán
Juan Federico Giraldo Salazar
Leidy Laura Perneth Pareja
Jenny Paola Ortiz Fonseca



Autoras (es)
Juan Federico Giraldo Salazar, Jenny Paola Ortiz Fonseca, Bibiana Margarita Buenaventura Rodríguez, María Carolina Matiz González, Ernell Villa, Mariellys Peralta, Rafael Segundo Mercado Epiayu, Clarena Mendoza Ceballos, Georgina Ucros Pushaina, Marta Contreras Cantillo y Aldo Alberto Brito Pushaina.

Coordinadora de Comunicaciones e Incidencia
Katalina Vásquez Guzmán

Coordinación editorial
Juan Federico Giraldo Salazar
Edwin Parada Rodríguez

Asistente editorial
Pedro J. Velandia

Corrección de estilo
Alejandra Restrepo

Diseño y diagramación
Silvia Juliana Trujillo Jaramillo
Maya Corredor Romero

Ilustraciones
Maya Corredor Romero
Gonzalo Gayoso

Fotografías
María Carolina Matiz González

Impresión
Multi-impresos S.A.S.

Cinep/Programa por la Paz
Carrera 5 n.º 33B–02
PBX: (+57 1) 2456181
Bogotá, D.C., Colombia
www.cinep.org.co

Primera edición, octubre de 2021
Bogotá, D.C., Colombia

ISBN: 978-958-644-300-5

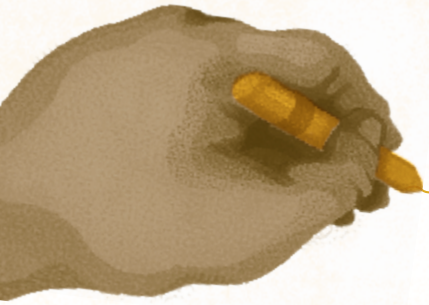
El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva del Cinep/Programa por la Paz y no refleja necesariamente la opinión de sus cooperantes. Asimismo, su contenido puede ser utilizado total o parcialmente siempre y cuando se notifique y se cite como fuente al Cinep/PPP.

La publicación de este documento es posible gracias al apoyo financiero del Gobierno Vasco y Alboan.

El contenido de este libro cuenta con una licencia Creative Commons "Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0".

CinepProgramaporlaPaz
Cinep_ppp
Cinep_ppp
Cinepppp
CINEP/PPP

Apoyan



CONTENIDO

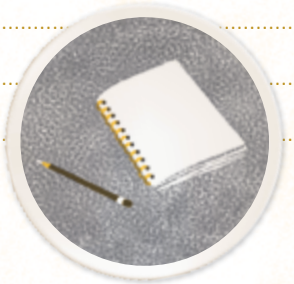
PRESENTACIÓN 7

CAMINAR DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL HACIA LA ARTICULACIÓN DE APUESTAS COMUNES: REFLEXIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO 13

- Introducción 13
- El proceso de formación: de los escenarios de encuentro y de la importancia de los escenarios para el encuentro 20
- El acompañamiento como práctica de diálogo intercultural entre investigadores/as y acompañantes – asesoras pedagógicas 24
- El acompañamiento como vínculo: tejido que enlaza apuestas comunes 30
- El acompañamiento: una experiencia que interpela 32

DIAGNÓSTICO DE LOS IMPACTOS EN LOS TERRITORIOS EN CONTEXTOS EXTRACTIVISTAS 35

- A. Gráfico histórico de transformaciones territoriales 36
- B. Recorridos por el territorio 39
- C. Cartografía social 42
- D. Diagrama de cuenca 48
- E. Calendarios ecológicos y alimenticios 50
- F. Árbol de problemas y mapeo de actores 56
- G. Búsqueda de información secundaria 62



CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y LA REINVENCIÓN A TRAVÉS DE LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS 67

Introducción 67

Contexto situacional y escenarios de intercambio simbólico 72

La necesidad de crear una epistemología fundacional de la CEA 77

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una vía para la descolonización 80

A manera de conclusión 82

COMBATIENDO LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN LA ESCUELA. ENTRE ETNIA Y RAZA: ¡LA ESCUELA AVANZA HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SIN ESTEREOTIPOS! 86

A. ¿Cómo me reconozco y por qué pertenezco a un grupo? 87

B. Conversatorio: reflexiones desde la literatura 89

C. Comprensión lectora del texto “La situación de Rosita” 103

TÍO SAPO Y LA CONCEPCIÓN DEL BUEN VIVIR PARA LOS WAYUU DE HOY 109

Conclusión 114

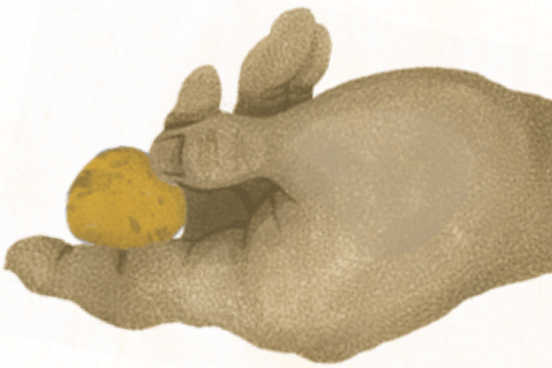
FORTALECIMIENTO DE PROCESOS ORGANIZATIVOS/COMUNITARIOS/TERRITORIALES A TRAVÉS DE LA MEMORIA 116

A. Entrevistas y diálogos intergeneracionales 117

B. Historias de vida para entender el territorio 119

C. Línea del tiempo 122

D. Plantas medicinales y saneamiento del cuerpo-territorio 126



PRESENTACIÓN

"Lo que debe ser todavía no existe más que en nuestro compromiso, en la memoria de todo lo que vive y en lo que tenemos que inventarnos, sembrar y proteger para abrir el camino."

Marcha indígena, 2004

El Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz (Cinep/PPP) presenta la serie de publicaciones *Juntanzas en resistencia por el territorio. Experiencias pedagógicas e investigativas en el caribe colombiano,* como resultado de la continuidad de procesos de acompañamiento educativo e implementación de investigaciones locales participativas en el sur de La Guajira, la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM) y en la ciudad de Cartagena, donde participan jóvenes, docentes, líderes y lideresas de pueblos indígenas, consejos comunitarios afrodescendientes, organizaciones sociales, comunitarias e instituciones educativas, quienes, por medio de procesos formativos críticos e investigaciones locales participativas, abordaron problemas territoriales que se entretejen y emergen en la escuela, la comunidad y las organizaciones sociales.

¿Por qué una apuesta de educación intercultural para la defensa del territorio? ¿Por qué promover procesos de investigación local participativa con las comunidades indígenas y afrodescendientes de La Guajira, la SNSM y Cartagena? Estas preguntas son centrales en la apuesta intercultural porque apelamos a procesos de formación y discusión permanente, de manera que se construyan sujetos colectivos y subjetividades políticas para la defensa del territorio en el marco de economías extractivas, despojos históricos, segregación racial y exclusión social generalizada.

La Educación Intercultural para la defensa del territorio es una apuesta política, investigativa y pedagógica que permite construir escenarios de lecturas del mundo para transformarlo. Indudablemente, la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa (IAP) se convierten en pilares centrales para este propósito, pues permiten hacer análisis complejos de la realidad, producir conocimiento situado con las comunidades y articular acciones colectivas de transformación.

En estos procesos formativos convergen sujetos que encarnan múltiples diferencias e identidades, por ejemplo, maestros y maestras, líderes y lideresas, jóvenes investigadores e investigadoras wayuu, wiwa, negros, afrodescendientes, campesinos y mestizos que ocupan múltiples posiciones de desigualdad y exclusión (de raza/etnicidad, género, sexo y clase social) en contextos geográficos particulares: en el caso de Cartagena, urbano-populares, y rurales en la SNSM y La Guajira.

En ese sentido, esta escuela intercultural reconoce que hay múltiples lugares de enunciación, encuentro, contradicción, antagonismos y de luchas de los diferentes sujetos, acordes con las

desigualdades que cada uno y cada una encarnan; por ello, la interculturalidad es el escenario para ser reconocidas e incorporadas en una agenda política común y diversa.

El diálogo intercultural, además de reconocer la diversidad de los sujetos dialogantes, reconoce la importancia del conflicto, el disenso para producir cambios y cuestionar las profundas asimetrías en la que se encuentran las comunidades en la interlocución con el Estado, empresas y otros actores como la academia. De manera particular, los actores que se encuentran en esta escuela intentan desestabilizar la visión hegemónica del "desarrollo", que violenta a los grupos étnicos y sus relaciones significativas con el territorio; esta es una acción política profundamente transformadora.

Durante el proceso de formación se *trenzaron* dos procesos, a saber: a) Diplomado en Educación Intercultural para la Defensa del Territorio, realizado con el apoyo de la Universidad de La Guajira y la Universidad de Cartagena; y b) Acompañamiento del equipo del Cinep/PPP a las personas participantes en el diseño, realización y sistematización de los procesos de investigación local participativa en los tres nodos territoriales.

En el año 2019 se desarrolló el diplomado a través de nueve módulos estructurados por cuatro ejes: conceptuales, contextuales, metodológicos y de sistematización. Estos ejes se vincularon al desarrollo de tres líneas de profundización: i) educación propia, intercultural y etnoeducación; ii) memorias y conflictos territoriales; y iii) extractivismos y alternativas al desarrollo. Estas tenían como objetivo empoderar en la SNSM, La Guajira y Cartagena a sujetos políticos articulados en la construcción de memorias locales, miradas críticas sobre las afectaciones del modelo de desarrollo, procesos educativos emancipadores y mecanismos para la garantía de los derechos étnico-territoriales.

El diplomado buscó generar un diálogo intercultural, intergeneracional y de género que permitiera situar y complejizar los problemas territoriales en los escenarios escolares, comunitarios y organizativos para fortalecer redes de trabajo colectivo e impulsar múltiples agendas para la defensa del territorio. Asimismo, se brindaron elementos técnicos para la producción de conocimiento por medio de otras formas de expresión como las escrituras creativas y la producción audiovisual y sonora.

Valga decir que de manera paralela al diplomado se desarrollaron procesos formativos y reflexivos con mujeres indígenas, negras, afrodescendientes y palenqueras, donde se trataron temas sobre los derechos de las mujeres a una vida libre de violencias desde una perspectiva interseccional y de manera contextualizada en los tres nodos territoriales. Estas experiencias reflexivas resultaron en la sistematización de la serie de publicaciones denominadas *Palabrear. Círculos de la palabra de las mujeres wiwa, wayuu y afrodescendientes,* que invitamos a compartir, leer y apropiar.

En relación con los procesos de acompañamiento y producción de conocimientos situados, estos estuvieron centrados en la formación de investigadores e investigadoras locales con tres principios centrales: a) el análisis crítico de la pertinencia de la investigación local con las líneas de profundización propuestas durante el diplomado, y que, a su vez, se vinculara con problemas territoriales considerados relevantes por los sujetos participantes; b) aprender a investigar con otros y otras desde los diálogos interculturales y con la implementación de metodologías diversas y epistemologías propias que potenciaran paradigmas y ontologías de los pueblos, en contraste con los saberes y prácticas occidenta-

les; y c) la producción de conocimiento situado donde los sujetos se posicionan como investigadores e investigadoras de sus propias realidades en perspectiva de agenciar transformaciones de su realidad.

Como resultado, se obtuvieron 36 sistematizaciones e investigaciones locales participativas recogidas en siete libros de la serie *Juntanzas en resistencia por el territorio. Experiencias pedagógicas e investigativas en el caribe colombiano,* las cuales están organizadas por nodo territorial de la siguiente manera:

- ***Enramar la vida. Voces de afroguajiros y wayuus.*** Allí se *enraman* sistematizaciones que recogen las experiencias investigativas y educativas de docentes, jóvenes y liderazgos afroguajiros y wayuu que han reflexionado sobre temas como la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la educación intercultural en La Guajira. De igual forma, se reúnen ejercicios de memoria colectiva sobre la medicina tradicional afrodescendiente y los procesos de poblamiento Wayuu en el sur de La Guajira. Las disputas y afectaciones territoriales ocasionadas por la minería de carbón a gran escala son también incluidas a través de estudios de casos sobre la desviación del arroyo Bruno y la situación actual de contaminación ambiental de la comunidad de Manantialito.

- ***Enramar historias. Cuentos, relatos y crónicas wayuus y afroguajiras.*** A través de narrativas creativas se *enraman* memorias, reflexiones, cuentos tradicionales, ilustraciones, infografías y tramas sonoras y audiovisuales[1] que se remiten a un pasado para explicar el presente actual, que está atravesado por las afectaciones de la minería de carbón y los continuos procesos resistencia y territorialización, para rescatar los saberes propios.

- ***Negras Hoscas. Las mujeres frente a las transformaciones de las actividades productivas y económicas de los reasentamientos de Roche, Patilla y Chancleta.*** A través diversas metodologías cuantitativas y cualitativas se recorren las transformaciones y afectaciones particulares contra las mujeres ocasionadas por los reasentamientos involuntarios surgidos en el marco de la actividad extractiva en el sur de La Guajira.

- ***Trenzar las resistencias contra el racismo en Cartagena.*** Por medio de cuatro investigaciones locales participativas se examinan procesos de desplazamiento, segregación racial y despojo territorial que reproducen las desigualdades históricas en Cartagena, así como también se evidencian las estrategias de lucha y resistencia que se han *trenzado* para garantizar la permanencia digna y el derecho a habitar la ciudad.

- ***Trenzar resistencias. Memorias, relatos y sonoridades cartageneras.*** Entre sistematizaciones de experiencias investigativas y otras narrativas escritas, sonoras y visuales se *trenzan* diversas subjetividades y resistencias atravesadas por problemas territoriales como el racismo, la violencia policial, el sexismo, la homofobia y el acoso en lugares como la escuela, el barrio y las calles. Asimismo, se narran las resistencias de protección ambiental, cuidado del cuerpo territorio y las memorias de lugares que dan sentido a identidades diversas.

1 Estos productos audiovisuales se pueden consultar al escanear los códigos QR o revisar la memoria USB incluida en el empaque de las publicaciones.

- ***Wiwas tejiendo memorias desde el corazón del mundo.*** A partir de diálogos interculturales e intergeneracionales para rescatar saberes propios con mamos, sagas y otras autoridades tradicionales, se *tejieron* diversas memorias del sentido de ser Wiwa. Se recuperó así la historia del proceso educativo, la importancia del baile y el canto, los diversos ciclos y linajes del ser Wiwa, al igual que la importancia de defender el corazón del mundo, que se encuentra amenazado por proyectos extractivos y turísticos.

- ***Kankuamos tejiendo resistencias desde el corazón del mundo.*** Está compuesto por dos investigaciones: en la primera, se recogen las percepciones comunitarias sobre las implicaciones del turismo en el resguardo kankuamo, planteando la necesidad de regularlo a partir del ejercicio de autodeterminación y autonomía como pueblo indígena; en la segunda, se recogen en video las voces de maestros, maestras y autoridades que reflexionan sobre la importancia de la educación propia para el pueblo kankuamo y la defensa del corazón del mundo.

Enramar, *trenzar* y *tejer* significan la producción de conocimiento situado con otros y otras a partir de reflexiones que reconocen las condiciones de desigualdad, los sistemas de opresión, la necesidad de reconstrucción de pasados truncados, de memorias silenciadas y subalternizadas, y la necesidad de afrontar socialmente el duelo, el miedo y los traumas colectivos derivados del conflicto armado, los conflictos territoriales, las prácticas racistas y las violencias estructurales que han vivido los sujetos históricamente excluidos.

Una de las intencionalidades del enfoque de educación intercultural es posicionar los saberes propios y la producción de "nuestras" propias comprensiones del mundo y de la experiencia histórica de los sujetos étnicos y de las mujeres en relación, tensión y disputa sobre lo que han producido externamente sobre "nosotros". Esto implica un reconocimiento a los conocimientos subalternizados y el uso de metodologías propias, ritmos y formas de *tejer, trenzar y enramar* para transformar los contextos profundamente desiguales y violentos.

Por ello, en el libro *Metodologías participativas para la defensa del territorio. Memoria, documentación y escuela contra la discriminación* recogimos algunas herramientas pedagógicas, didácticas e investigativas usadas por los investigadores e investigadoras locales para diagnosticar los impactos territoriales en contextos extractivos, combatir la discriminación étnico-racial en la escuela y fortalecer los procesos organizativos, comunitarios y territoriales a través de la memoria. Asimismo, en este documento se encuentran reflexiones sobre el acompañamiento y las potencialidades de la educación intercultural, la investigación local participativa, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la importancia pedagógica de los relatos wayuu para el buen vivir.

En ese sentido, la serie *Juntanzas en resistencia* involucra algunos aspectos transversales:

a) La *rememoración* que se asocia al *territorio* al otorgarle sentido a los lugares del pasado y del presente. Los lugares son recordados, olvidados y resemantizados durante los distintos tránsitos de los conflictos territoriales. A su vez, el *territorio* visto como un campo de disputa permanente entre el derecho a la vida de los pueblos, comunidades y de todos los seres que lo habitan frente a quienes lo comprenden y apropian como escenario de producción de capital a través del despojo, la explotación sin límite y el control político-militar de poblaciones y recursos.

b) La *temporalidad* que estructura hechos significantes y con significados en los que se tejen los recuerdos desde la experiencia individual y colectiva vinculada con el despojo, el racismo, la segregación, los efectos de los extractivismos y la violación sistemática de los derechos humanos. Estas *temporalidades* también son narrativas polifónicas de las resistencias, de las luchas y de los sueños por permanecer en el territorio por una vida digna.

c) Las *narrativas* que se materializan en el relato público o privado de quien construye una versión sobre el pasado reciente y que se asocia a las prácticas para aprender, comprender y apropiar el mundo que les rodea.

d) La *educación* propia, intercultural y popular como un horizonte político y comunitario comprendido como la integralidad para articular proyectos propios en la escuela, la comunidad y los procesos organizativos.

La transversalidad de estas dimensiones en el proceso de investigación local participativa implica comprender que existe una red entramada que se teje en los tránsitos entre el pasado reciente, el presente y la experiencia de los sujetos en la producción de conocimiento situado. Sin lugar a dudas, una reflexión epistemológica y política vinculada con esta "lectura del mundo para transformarlo".

Durante el proceso de acompañamiento, hemos empezado a comprender que estas rupturas o subversiones epistémicas se transforman en tanto cambiemos nuestras propias maneras de investigar. Es decir, consideramos que las investigaciones locales participativas *en, con*, *desde* y *para* los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes pueden:

a) Constituirse en una subversión epistémica que interpela la relación entre los conocimientos socialmente producidos por otras alteridades históricas y el conocimiento propio de los pueblos étnicos como resultado de la acción y el pensamiento.

b) Se constituyen en diversas maneras de narrar la experiencia histórica, la protección y defensa del territorio de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, lo cual contribuye a su propio proceso de mantener la pervivencia de la vida de todos los seres.

c) El aprendizaje *con* y *desde* los procesos agenciados y en diálogos interculturales por las comunidades *étnicas* corresponde a la responsabilidad ética que tenemos para aportar a la construcción de una sociedad más equitativa y en paz.

Esperamos que estas investigaciones locales participativas contribuyan a la defensa del territorio y a visibilizar las memorias locales que se están *enramando, trenzando y tejiendo* en La Guajira, Cartagena y la Sierra Nevada de Santa Marta.

Finalmente, agradecemos por el apoyo y las alianzas tejidas entre el Cinep/PPP y la Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrúa Tayrona (OWYBT), la Organización Indígena Kankuama (OIK), la Organización Fuerza de Mujeres Wayúu (FMW), la Mesa para la Defensa Territorial del Cerro de la Popa (MDTCP), el Sindicato Único de Educadores y Trabajadores de la Educación de Bolívar (SUDEB), el Consejo Comunitario Afrodescendiente de Tabaco y las universidades de La Guajira y Cartagena, así como a todas las comunidades y organizaciones de mujeres, étnicas y populares que hacen parte de este proceso de resistencia.

CAMINAR DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL HACIA LA ARTICULACIÓN DE APUESTAS COMUNES: REFLEXIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO

BIBIANA MARGARITA BUENAVENTURA RODRÍGUEZ[1]
MARÍA CAROLINA MATIZ GONZÁLEZ[2]

Introducción

Escribimos este capítulo con el ánimo de compartir algunas reflexiones que surgen de la experiencia como asesoras en el acompañamiento pedagógico a los grupos conformados por pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes en los territorios de la Sierra Nevada de Santa Marta y el sur de La Guajira. Estos grupos adelantaron Proyectos Educativos, Investigativos e Interculturales (PEII). Este proceso se llevó a cabo en el marco del Proyecto "Educación Intercultural para la Defensa de los Derechos de los Grupo Étnicos–II Fase", desarrollado por el Cinep/PPP entre 2019 y 2021.

Las emociones, las reflexiones, los vínculos de afecto y los lazos que se entretejieron en nuestro paso por la región con las personas que hicieron parte del proceso, nos animan a presentar en los párrafos siguientes algunos aprendizajes con el objetivo de continuar la reflexión e imaginar espacios en los que sea posible continuar relatando y recreando la experiencia. Se trata de un ejercicio de escritura en el cual narramos un trayecto de problematización en torno a las críticas al desarrollo, las resistencias, la educación intercultural y las memorias, temas sobre lo cual seguimos circulando.

1 Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación – FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

2 Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a Magíster en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo – Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

De manera particular y con relación al carácter editorial que estructura esta *"Caja de Herramientas"*, también nos anima compartir nuestra perspectiva desde algunas claves que reconstruimos a propósito del lugar y de lo que significa acompañar en procesos de formación con una apuesta territorial. De manera que esperamos aportar con estas reflexiones a proyectos y procesos actuales o futuros que se propongan desarrollar ejercicios similares, ya sea por parte de organizaciones comunitarias, no gubernamentales, académicas, entre otras.

El texto se estructura en dos momentos: el primero, presenta una breve contextualización del proyecto y del proceso que inició el ejercicio de acompañamiento pedagógico. En el segundo momento, abordamos algunas reflexiones a partir de la comprensión del acompañamiento como una experiencia que se configura en el cruce-articulación de tres ejes de sentido: como un *escenario de encuentro*, como *práctica de diálogo intercultural* y como *vínculo* para la articulación de apuestas comunes que, a través de la problematización colectiva sobre un ámbito de interés centrado en la defensa del territorio, posibilita la materialización de propuestas y herramientas que complejizan las perspectivas propias y ajenas.

El contexto del proyecto

El Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep/Programa por la Paz) es una de las organizaciones de la Compañía de Jesús que desde 1972 ha desarrollado un importante trabajo de investigación y acompañamiento en Colombia, dirigido al fortalecimiento de las organizaciones y las comunidades mediante la implementación de propuestas de educación popular, la producción sistemática de información, acciones de incidencia política, la formación para la defensa de los derechos humanos, el seguimiento a la movilización social y la investigación, entre otros.

Entre las distintas líneas que conforman los equipos y estructura organizativa del Cinep/PPP[3], de manera particular la línea de Interculturalidad se ha centrado en los últimos seis años en la construcción de una propuesta que articula la educación intercultural, la investigación local participativa y la defensa del territorio. Este trabajo centra la perspectiva en el reconocimiento y el ejercicio de exigibilidad de derechos étnico-territoriales y de las mujeres, de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas de la región Caribe.

En este contexto institucional se inscribe la implementación de la segunda fase del proyecto *"Educación Intercultural para la Defensa de los Derechos de los Grupos Étnicos"* llevado a cabo entre 2019 y 2021, realizado simultáneamente en tres zonas o nodos de la región caribe: Cartagena (C), Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM) y el sur de La Guajira (SLG). La implementación de la segunda fase en cada uno de estos nodos se estableció en función de un criterio de continuidad de la fase I del proyecto (2016 y 2017), que buscó consolidar un ejercicio basado en el fortalecimiento y articulación de los procesos de comunidades con las que se había trabajado previamente y,

3 "La estructura organizacional del Cinep/PPP está conformada por el equipo directivo, la secretaría técnica y dos programas. El Programa Conflicto, Estado y Paz en el cual se articulan tres líneas: "Construcción de Estado y paz en regiones conflictivas", "Gestión y recuperación integral de territorios" y "Formación política y ciudadana para la convivencia y la paz territorial". El Programa Movimientos Sociales, Derechos Humanos e Interculturalidad articula las líneas "Movimientos sociales, tierra y territorio", "Derechos Humanos y violencia política" e "Interculturalidad". Ver https://www.cinep.org.co/Home2/

a su vez, la ampliación de este ejercicio a nuevas comunidades que estuvieron interesadas en participar en la segunda fase.

El proyecto se estructuró en tres líneas de trabajo: fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas y afrodescendientes, incidencia política y, finalmente, formación en educación intercultural. Esta última línea se llevó a cabo mediante el proceso de formación denominado *Diplomado en Educación Intercultural para la Defensa del Territorio*, que, a su vez, se articuló al ejercicio educativo e investigativo centrado en el diseño, elaboración y sistematización de Proyectos Educativos, Investigativos e Interculturales (PEII), realizados desde las comunidades, con las comunidades y para las comunidades.

En el caso de los nodos SNSM y La Guajira, el diplomado se trabajó con un esquema de convocatoria unificada para las y los participantes de ambos nodos, desarrollados a lo largo de nueve encuentros, con una frecuencia quincenal. Cada uno de los encuentros correspondieron a los módulos temáticos que conformaron la propuesta curricular y que se estructuraron en tres (3) líneas de profundización: *educación propia y currículo intercultural, extractivismos y alternativas al desarrollo y memorias y conflictos territoriales*. El propósito de cada una de las líneas fue brindar elementos contextuales, conceptuales y metodológicos para el diseño, implementación y sistematización de investigaciones centradas en la defensa territorial, denominadas como proyectos educativos, investigativos e interculturales.

Los proyectos educativos, investigativos e interculturales se empezaron a construir de manera articulada y en paralelo al diplomado. El trabajo más riguroso de acompañamiento a los grupos en cada una de sus comunidades inició una vez el proceso de formación había avanzado y continuó meses después de la finalización del diplomado.

La extensión del acompañamiento obedeció a un rasgo propio de este ejercicio: la imposibilidad de delimitar los ritmos de trabajo de cada uno de los grupos, lo que conllevó a sostener procesos diferenciados temporal y metodológicamente. Estas diferencias obedecieron a factores muy distintos; por ejemplo, la complejidad de desarrollar ciertas actividades en contextos particulares por la creciente de los ríos, por los cierres y paros de transporte a causa del aumento del precio de la gasolina, o por los ritmos y disponibilidad de tiempos de las y los participantes, quienes, en su mayoría, ocupan cargos de liderazgo en sus comunidades y atienden otras obligaciones familiares y laborales.

Sumado a los factores mencionados, sin duda, el contexto de crisis sanitaria mundial desde el primer semestre de 2020 fue uno de los obstáculos que marcó la dificultad para coordinar el cierre de este proceso.

Participantes

Durante el diplomado y en los acompañamientos, nos encontramos con 148 líderes y lideresas, jóvenes y docentes de los pueblos indígenas wiwa, kankuamo, wayuu y de las comunidades afrodescendientes de la SNSM y el sur de La Guajira. Para cursar el diplomado, las y los participantes viajaban cada dos semanas hasta Barrancas o Fonseca (sur de La Guajira), desde la media Guajira, el sur del Cesar e incluso desde lugares limítrofes con el departamento del Magdalena. En la mayoría de los casos, quienes participaron del diplomado hacen parte de organizaciones sociales y comunitarias de la región, entre estas: los consejos comunitarios afro de la SNSM y el sur de La Guajira; resguardos indígenas wayuu de Barrancas, Hatonuevo y Albania, La Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarua Tayrona (OWYBT), La Organización Indígena Kankuama (OIK) y La Organización Fuerza de Mujeres Wayuu (FMW).

Es así como el proceso de formación posibilitó el encuentro entre personas de comunidades muy dispersas en la región como son: Nuevo Espinal, Manantialito, Cerrito, Chancleta, Patilla, Roche, Tamaquito II, Cuatro de Noviembre, La Gran Parada, Zahino, Curazao, Tabaco, Las Casitas, El Rocío, Cañaverales, La Granja, Oreganal, Murruamke, Tezhumke, Rongoy, Cherúa, Pozo de Humo, Los Haticos, La Peña de los Indios, Sabanagrade, Dibulla, Koroval, Gostemke, Atshintujkua, Piñoncito, Potreito, El Caney, La Laguna, Marokazo, San Juan, El Molino, Becerril, Rinconá, Arimaka, Zanani, Riohacha, La Mina, Atánquez, Ramalito, Guatapurí, Chemesquemena, Valledupar y Villa Germania.

Para este proceso también contamos con el acompañamiento de dos asesores territoriales en cada uno de los nodos, quienes fueron centrales para el desarrollo del diplomado y de los proyectos educativos, investigativos e interculturales. Como líderes y lideresas pertenecientes a las comunidades y organizaciones sociales, nos acompañaron en este ejercicio dado el conocimiento profundo que tienen del territorio, de las comunidades y los conflictos territoriales que enfrentan diariamente. Caminamos junto a José Agustín Malo, Juan Félix Malo, Samuel Arregocés, Angélica Ortiz y Misael Socarrás, con quienes construimos vínculos y espacios de acompañamiento en este ejercicio de trabajo colaborativo. También fue un espacio de cuestionamiento permanente al respecto de la naturalización del trato unidireccional, que muchas veces atraviesan y continúan sucediendo en los procesos de investigación, de acompañamiento y cooperación; sin importar los discursos, en la práctica reproducen y profundizan relaciones de subordinación basadas en la diferencia cultural.

Si bien podríamos pasar por alto este aspecto, en nuestro caso, el posicionamiento del grupo de asesores y asesoras territoriales tuvo un efecto muy importante en la dinámica de trabajo. Sin duda, más allá de los propósitos formales, se trató de un vínculo que, sin estar exento de tensiones, llevó a confrontarnos y descentrarnos de las múltiples jerarquías que se refuerzan y construyen alrededor y sobre los agentes que dinamizan los proyectos y programas que se ejecutan en la región. A ellas y a ellos, nuestro más profundo agradecimiento por sembrar, sostener y tejer este lazo en un movimiento de ida y vuelta.

Contextos territoriales

De manera muy general podemos señalar que, para el caso del sur de La Guajira, los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes enfrentan en su cotidianidad, así como en sus procesos organizativos, tres tipos de conflictos que se evidencian en sus territorios. Por un lado, los conflictos que tienen origen en el modelo extractivo y las nociones de desarrollo que se han territorializado en la región. Estos conflictos se evidencian principalmente en el proceso de extracción de carbón de la mina a cielo abierto de la empresa Carbones del Cerrejón, así como en la incursión de nuevas empresas para la exploración y explotación de nuevos territorios, como la empresa Best Coal Company (BCC).

A lo largo de las últimas décadas, la explotación de carbón en el territorio wayuu y afrodescendiente no solo ha despojado a las comunidades que habitaban estos territorios, sino que ha tomado como una de sus estrategias la amenaza de despojo a nuevas comunidades que se encuentran en la zona. En este marco se trata de comunidades y pueblos que han resistido por más de 40 años y han luchado en contra de los procesos de desterritorialización, contaminación, pérdida de soberanía alimentaria, sobre la salud y transformaciones en las prácticas productivas, entre

El proceso de formación posibilitó el encuentro entre personas de comunidades muy dispersas en la región.

otras. Por otro lado, son pueblos, comunidades y organizaciones que no han estado exentas del conflicto armado, por lo que el desplazamiento, la desaparición forzada y las amenazas por parte de grupos armados ilegales hacen parte de otra de las dimensiones que constituyen la dinámica de conflictos que enfrentan y se proponen visibilizar.

Finalmente, el problema de discriminación étnico-racial agudiza la complejidad del contexto. El departamento de La Guajira ha sido imaginado y construido desde una narrativa en la que aparece habitado únicamente por el pueblo indígena wayuu, lo cual ha tenido efectos en la invisibilización de otras comunidades que han habitado y convivido históricamente, como es el caso de otros pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y campesinos.

Esta negación se refleja en las relaciones que las comunidades tienen con las instituciones del Estado, así como en una matriz sociocultural anclada en la segregación étnico-racial y de exclusión social. En conjunto se trata de problemas que cobran relevancia en el ámbito educativo, de la defensa territorial y la memoria, sobre los que también se han sostenido procesos de lucha para el reconocimiento y la exigencia de condiciones para la transmisión de los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones propias como fundamento de la pervivencia social y cultural.

Para el caso de las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas de la SNSM, los principales conflictos territoriales guardan relación con los descritos en el nodo de La Guajira. Sin embargo, tienen características y dinámicas muy particulares que obedecen al complejo cultural que conforma la SNSM, inseparable del poblamiento y presencia que tienen los pueblos indígenas kogui, arahuaco, kankuamo, wiwa, el pueblo chimila y comunidades afrodescendientes y campesinas.

La pervivencia de los pueblos indígenas de la SNSM y el fortalecimiento de procesos de resistencia a lo largo del tiempo han sido condiciones que se reflejan en la consolidación de los procesos políticos-organizativos, los cuales cuentan con canales que articulan la lucha colectiva desde los cuatro pueblos (kogui, arahuaco, kankuamo, wiwa) por la defensa y protección integral del territorio ancestral. Uno de los procesos más complejos es el mantenimiento de diálogos "de gobierno a gobierno", con lo cual han obtenido frutos de orden normativo, como el apuntalamiento a la ley nacional mediante el Decreto 1500 de 2018 fundamentado en la cosmovisión propia y la Ley de Origen, que determina el trazado del territorio

Figura 1. Acompañamiento a grupo de investigación local Wiwa. Sierra Nevada de Santa Marta. 2019.

ancestral que han ocupado en esta zona del país, demarcación que se denomina "La Línea Negra"[4].

La defensa del territorio avanza en diferentes caminos para cumplir y hacer cumplir los mandatos de la Ley de Origen, en términos del *trabajo de protección integral del territorio*. En los últimos años, este trabajo ha tenido como foco la protección frente a la avanzada de situaciones que ponen en riesgo constante la pervivencia de los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y campesinas, y del corazón del mundo. Situaciones relacionadas con acciones adelantadas por empresarios que han interpuesto demandas al Decreto 1500 de 2018 y otras que se han presentado en el ámbito gubernamental para el otorgamiento de licencias para la implementación de proyectos extractivos.

En el caso del nodo SNSM es necesario considerar que los problemas de los extractivismos se dirigen a procesos localmente nombrados como "extractivismo ecológico-cultural"[5]. Cada una de estas expresiones confluyen en al menos dos elementos según sus proponentes: por una parte, se trata de resignificar a la naturaleza como "recurso", lo que implica la mercantilización del territorio, privatización, destrucción, contaminación

4 Este territorio ha sido simbólica y legalmente reconocido por el Estado colombiano mediante la Resolución 002 del 4 de enero de 1974 y recientemente ratificada y ampliada en sus límites el 6 de agosto de 2018.

5 Categoría que retomamos de las reflexiones del grupo de investigación local del pueblo kankuamo que investigó sobre el turismo.

y la acumulación de ganancias de empresarios y privados.

Pese a que los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes han luchado y adquirido constitucionalmente derechos de carácter especial protección para la conformación de resguardos como institución legal, sociopolítica y de propiedad colectiva, que se organizan y administran bajo el sistema normativo propio[6], el incumplimiento de estos derechos toma forma en negocios que incluyen la venta de grandes extensiones de tierras a terceros y de economías que se basan en la creación de bienes para el ocio y el disfrute, como en el caso del turismo, acompañado de dinámicas de despojo y desposesión.

Por otro lado, estas dinámicas implican un impacto sobre la realización de prácticas culturales, en tanto el territorio se reduce, se privatiza y se contamina, lo que implica una ruptura de las relaciones que establecen los pueblos con su territorio, en tanto relación simbólica, espiritual y cultural.

Vinculado a lo anterior, se presenta la experiencia histórica de procesos de exterminio e imposición cultural con características diferenciadas para cada uno de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes de la SNSM. En el caso de los pueblos indígenas, una de las dimensiones en las que se expresa este conflicto radica en la persistencia del sistema de educación tradicional-oficial, que sigue siendo dominante, y que en su cotidianidad dificulta la posibilidad de cuestionarlo como una forma de "imposición cultural".

Este es un conflicto central para los pueblos indígenas y comunidades, si se atiende a los efectos que produce. Los procesos para desdibujar la diferencia cultural mediante el desconocimiento de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas se institucionalizan en la curricularización de la educación y la castellanización de la lengua propia, lo cual provoca la pérdida, negación y olvido de prácticas y saberes de los pueblos. En ese sentido, la protección del territorio pasa por recuperar y fortalecer la transmisión intergeneracional del conocimiento ancestral para la pervivencia como pueblos.

Adicionalmente, la continuidad del conflicto armado en la región es otra de las problemáticas que enfrentan las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas de la SNSM. Un flagelo histórico que por el enfrentamiento de actores armados (guerrillas, paramilitares y ejército) ha causado el desplazamiento y migración forzada a centros urbanos de los departamentos del Cesar y La Guajira, lo cual genera deterioro del lazo social, transformaciones de las prácticas culturales, enunciadas en términos de pérdida o debilitamiento de la identidad. Estos factores nutren otras disputas territoriales conocidas como conflictos interétnicos, en los cuales el Estado interviene desde las definiciones jurídicas y administrativas del territorio nacional que, sin lograr su resolución, las agudiza al borrar las profundas raíces históricas de sentido y construcción de territorios.

6 "Artículo 21. Naturaleza Jurídica. Los resguardos indígenas son propiedad colectiva de las comunidades indígenas en favor de las cuales se constituyen y conforme con los artículos 63 y 329 de la Constitución Política, tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables.
Los resguardos son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de este y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio." Ver. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/1_decreto_2164_de_1995.pdf

El proceso de formación: de los escenarios de encuentro y de la importancia de los escenarios para el encuentro

El Diplomado en Educación Intercultural para la Defensa del Territorio del nodo de La Guajira y Sierra Nevada de Santa Marta se formuló como un proceso de formación orientado al fortalecimiento de las herramientas contextuales, conceptuales y metodológicas para abordar los conflictos territoriales que enfrentan cotidianamente los y las participantes desde los procesos organizativos. El Diplomado se vinculaba entre sesiones teóricas brindadas en los módulos presenciales y sesiones prácticas que se realizaron a través del acompañamiento, con lo cual fue posible articular el proceso de formación con los PEII.

En el primer caso, el Diplomado en Educación Intercultural para la Defensa del Territorio consistió en una propuesta ceñida a la forma escolar más tradicional. Para el segundo caso, el proceso de los PEII, la dinámica se fundamentó en perspectivas y metodologías críticas al formato escolar, cercanas a la educación popular y la educación propia, una tendencia que marcó especialmente el proceso de acompañamiento con las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas wayuu, wiwa y kankuamo que conformaban el grupo de participantes en el nodo SNSM y La Guajira.

Ahora bien, aunque el diplomado se entiende y define en el sistema educativo nacional como proceso de educación no formal, la estructura temática preestablecida y el condicionamiento para la certificación institucional formal fueron, entre otros aspectos, factores decisivos para que desde el diseño hasta el desarrollo se mantuviera una dinámica marcada por el formato escolar. Los contenidos y la propuesta pedagógica se organizaron a manera de seminarios y conferencias magistrales, en los cuales se esperaría una disciplina de la escucha, lectura, del cuerpo y hasta del espíritu.

Aquí fue claro cómo a pesar de las distintas estrategias didácticas utilizadas a lo largo de las sesiones, nos enfrentamos al desafío constante de modificar o revertir la tendencia de los procesos de comunicación unidireccionales entre las y los expertos encargados de las temáticas de la propuesta curricular y las y los participantes inscritos en el diplomado. En este sentido, un reto importante fue definir e inscribir contextualmente las herramientas teóricas y metodológicas que se proponían y discutían en las sesiones, de acuerdo con las trayectorias educativas y la diversidad lingüística y cultural de las y los participantes, lo cual imprimió un fuerte condicionamiento en sus formas de participación.

A pesar de los retos y dificultades que nos proponen reflexiones metodológicas y epistemológicas, el diplomado fue un espacio que habilitó un intercambio entre las realidades comunitarias, las experiencias y saberes de las y los participantes, con los saberes y experiencias de profesionales y expertos. Asimismo, permitió generar un proceso de reconocimiento del amplio bagaje que tienen las y los participantes sobre su territorio y las dinámicas que allí se generan, así no hicieran parte de procesos organizativos. También permitió reconocer la importancia de buscar al-

ternativas de sistematización de conocimientos, que trascienda el formato estandarizado de la educación occidental.

Cabe agregar que pese a los retos antes mencionados, se presentaron múltiples alteraciones sobre las formas de concebir y desplegar dicho formato. Evidenciamos ejercicios de reapropiación por parte de las y los participantes de las distintas comunidades al configurar este espacio como un lugar de encuentro y de acogida periódica en el que fue posible aprender sobre las culturas y sociedades de las que provienen "los otros" compañeros. En ese sentido, el diplomado se configuró como un espacio que facilitó las condiciones para el encuentro intercultural, en el que se confrontaron estereotipos, se construyeron afectos y redes de colaboración sobre temas y problemáticas comunes, con procesos de resignificación sobre y entre nosotros.

La inscripción del diplomado como un *escenario de encuentro* para adelantar un proceso de formación, permitió la consolidación de este espacio como un *escenario para el encuentro* entre las y los participantes, en un diálogo de saberes y alrededor de los procesos de defensa territorial que vienen adelantando desde una perspectiva regional.

A partir del tercer mes de formación y paralelamente al diplomado se dio inicio a los encuentros de acompañamiento que iniciaron con la preparación y el trabajo con el equipo de asesores territoriales del nodo SNSM y La Guajira. El grupo estaba conformado por líderes, lideresas y autoridades en quienes encontramos nuestro apoyo más importante; desde el primer encuentro nos acercaron a las complejas dinámicas del contexto local y nos situaron geográficamente. De otro modo podría habernos tomado mucho tiempo comprender y dimensionar la amplitud y dispersión de las comunidades involucradas en el proyecto.

Sin duda, contar con el equipo de asesores territoriales para acompañarnos fue posible por la trayectoria del trabajo del Cinep/PPP en la región y por el vínculo con las personas del proyecto del equipo de interculturalidad, que si bien se encontraban en Bogotá en tareas de coordinación, en años anteriores habían ocupado el rol que ahora adelantábamos nosotras.

El Diplomado en Educación Intercultural para la Defensa del Territorio del nodo de La Guajira y Sierra Nevada de Santa Marta se formuló como un proceso de formación orientado al fortalecimiento de las herramientas contextuales, conceptuales y metodológicas para abordar los conflictos territoriales.

En conjunto, estas condiciones nos permitieron contar con el apoyo y orientaciones en los primeros viajes y los encuentros con las distintas comunidades.

Conformado el equipo de trabajo territorial, consolidamos un espacio de diálogo y escucha que nos permitió reconocer los alcances y limitaciones del diseño de las investigaciones, frente a las acciones que se requerían para avanzar en el plan de trabajo. Aquí, por ejemplo, hicimos un taller de mapeo en el que identificamos la ubicación de cada una de las comunidades, con el objetivo de tener una referencia de la dispersión geográfica y de las condiciones logísticas que se requerían para realizar los encuentros de acompañamiento en cada una de ellas.

El taller de mapeo nos permitió contar con un espacio inicial de aproximación desde las lecturas de cada una de las personas del equipo sobre las problemáticas de las comunidades afrodescendientes y de los pueblos indígenas. También nos permitió conversar sobre aspectos clave para tener en cuenta en la organización, formulación y desarrollo de los PEII, para la definición de las temáticas de los proyectos y la conformación de los grupos de trabajo.

Para el equipo de asesores territoriales como para las y los participantes, el criterio para la conformación de los grupos fue la ubicación geográfica y el relacionamiento comunitario[7]. Una vez conformados los 14 grupos de La Guajira y los 11 grupos de la SNSM[8], se planificaron y realizaron encuentros en cada una de sus comunidades, una o dos veces cada quince días, al tiempo que se hicieron permanentes los encuentros en el marco de las sesiones de sistematización que se orientaban dentro del diplomado.

Los espacios en las comunidades permitieron conocernos en un escenario más informal y cercano, pudimos conversar sobre los intereses e inquietudes que animaban a los grupos a indagar sobre ciertos temas para articularlos a los ejes, líneas de investigación y objetivos del diplomado. También fue un escenario clave para considerar las condiciones de factibilidad e incluso de seguridad con las que contábamos para trabajar algunos de los temas propuestos y las limitaciones de tiempo y recursos con los que contaba el proyecto.

De manera resumida podemos señalar que los primeros encuentros se orientaron hacia la definición de los temas sobre los que se orientarían los PEII. Para esto se tuvo en cuenta la relación entre la línea de profundización, la afinidad y la relevancia que despertó el tema seleccionado en cada integrante del grupo y sus comunidades, a las que se consultó en espacios propios de organización y cuya participación y autorización fue requerida para dar inicio a las actividades de los proyectos investigativos.

Tras consensuar los temas, se identificaron cuestiones e inquietudes que serían el punto de partida para preparar y acordar una pregunta clave y a partir de la cual construimos la ruta de trabajo por seguir. También establecimos acuerdos relacionados con los roles de cada participante y de nosotras en los grupos, los canales de comunicación para concertar un cronograma de trabajo y otros asuntos como la circulación de insumos e información de fuentes secundarias.

7 Se tuvieron en cuenta otros aspectos relevantes como grupo generacional, rol y género.

8 De acuerdo con el número de grupos, realizamos la distribución entre todos los niveles del Equipo de Interculturalidad: quienes estaban en coordinación central en Bogotá y nosotras en la asesoría territorial en Sierra Nevada de Santa Marta y La Guajira.

Una vez acordamos la pregunta clave, pasamos a definir las técnicas y a diseñar los instrumentos de recolección de información, a partir del conocimiento de que los proyectos educativos, investigativos e interculturales se entienden como procesos de construcción de conocimiento situado. Nos centramos en propiciar espacios de diálogo de saberes en los que se requiere tiempo para compartir y crear conceptos, significados y metodologías que circulan en, entre y desde las propias comunidades. Diálogos desde los que se resignifica/apropia/repregunta el sentido y los efectos de algunos conceptos como: "la defensa del territorio", "territorio", "modelo educativo", "desarrollo", "educación", entre otros.

De esta manera, a lo largo de la implementación de los proyectos hicimos uso de una variedad de herramientas y metodologías, algunas clásicas de las ciencias sociales como la revisión de archivo, encuestas y entrevistas, y otras más relacionadas con el ejercicio de investigación participativa que fueron trabajadas y muchas veces creadas en el camino. El ejercicio de recolección de información permitió a las y los integrantes de los grupos apropiarse de su proyecto investigativo, así como profundizar en sus temas de investigación y el acercamiento a personas de sus comunidades.

Este ejercicio de relacionamiento generó interés, cuestionamiento y curiosidad por parte de las comunidades en el trabajo de recolección de información. Durante todo el proceso acompañamos la implementación de estas herramientas, indagamos en fuentes secundarias para resolver dudas, ya fueran de orden metodológico o conceptual y se tuvo apoyo en asuntos logísticos, en los casos que así se requiriera.

A lo largo de todo este proceso, las sesiones de encuentro y discusión fueron permanentes. En este espacio se retroalimentaban los ejercicios, se resolvían preguntas y se reorientaban las investigaciones o metodologías, según cada caso. El ejercicio de análisis y sistematización de información presentó retos importantes. Por una parte, debido a las particularidades de los grupos de investigación de cada nodo, el proceso avanzó de manera distinta en cada caso.

Para el caso de la SNSM, debido a las distancias y dificultades de encuentro por las condiciones del territorio, estos ejercicios se dieron de manera más lenta y pausada. En cambio, para el caso del sur de La Guajira, la ubicación de territorios, resguardos y fincas permitió la movilidad. Por otra parte, el mundo entró en una situación de emergencia sanitaria que truncó de manera importante el proceso. Estas dificultades planteadas anteriormente se exacerbaron en la situación de confinamiento. Si bien para el caso del sur de La Guajira se había podido avanzar un poco más, la cercanía de las comunidades de las personas integrantes de los grupos con los municipios, permitió implementar una estrategia para la conectividad vía internet, lo que permitió cerrar, aún con muchos retrasos, el proceso de sistematización. Para el caso de los grupos de la SNSM, fue necesario aplazar la continuidad del proceso de formación, pues en definitiva la capacidad de conectividad a internet o encuentro en estos territorios era nula, esta situación nos llevó a intentar conversaciones vía celular para definir horarios y fechas apropiadas de conectividad, pero con grandes dificultades para hacer el ejercicio de acompañamiento. Se tuvo que esperar a inicios de 2021, cuando se habilitaron nuevamente los viajes, para tener una sesión presencial y poder concluir los trabajos educativos y de investigación realizados con los grupos de la SNSM.

En este contexto de crisis sanitaria, el encuentro se trasladó a la virtualidad para los grupos ya mencionados, esto no estuvo exento de dificultades; las discusiones en estos espacios no permi-

tían la fluidez y participación que la presencialidad permite. Vale decir que, con mucho trabajo, compromiso y dedicación, se logró sacar adelante la sistematización de estos proyectos, que como ya enunciamos anteriormente, nos implican cuestionamientos: ¿cómo expresar y difundir la información recolectada más allá del formato definido por la educación estandarizada?, ¿cómo hacer que todos los y las integrantes del grupo participen de este ejercicio de sistematización?

El acompañamiento como práctica de diálogo intercultural entre investigadores/as y acompañantes – asesoras pedagógicas

Una segunda dimensión a partir de la cual comprendemos el acompañamiento es en términos de una práctica de diálogo intercultural, de construcción y reconstrucción constante de puentes de sentido entre marcos y formas de conocer. Esta práctica se dio fundamentalmente como un ejercicio de articulación entre las diversas formas de ver y pensar el mundo de las y los participantes de todo el proceso: las personas integrantes de los grupos, las panelistas del diplomado, las comunidades, instituciones educativas y nosotras, las acompañantes.

El diálogo se materializó en los encuentros, ya fueran quincenales o semanales, en los procesos de acompañamiento a la implementación de herramientas de recolección de información y en el proceso de análisis y sistematización de información. El ejercicio de acompañamiento que realizamos con cada uno de los grupos, como ya se mencionó, presentó particularidades de acuerdo con las diversas trayectorias educativas y las diversidades etarias, culturales y lingüísticas de las y los integrantes de los grupos. Fundamentalmente, nos centramos en suscitar un diálogo permanente entre diversas formas de ver, abordar y comprender los fenómenos y conflictos territoriales estudiados por los grupos y, de nuevo, esta dinámica no estuvo exenta de tensiones.

Plantear esta experiencia como un diálogo intercultural, supuso para nosotras un cuestionamiento permanente durante el proceso de acompañamiento y una vez finalizada nuestra participación. De acuerdo con esto, proponemos algunas de las preguntas que fueron centrales para nosotras en el ejercicio reflexivo: ¿por qué hablar de investigación o de investigar?[9], ¿qué implica construir conocimiento situado en un ejercicio de investigación?, ¿cómo se establecen otras relaciones en el proceso? Empecemos entonces por la primera pregunta.

9 En algunos escenarios informales, donde compartimos con personas de distintas disciplinas, surgió esta pregunta. Recordamos dos personas, provenientes del mundo de la filosofía, quienes preguntaron: “pero eso no es investigación, ¿por qué llamarlo así? Tal vez se le puede buscar otro nombre, ¿no?”.

Figura 2. Acompañamiento al grupo de investigación local Tamaquito II. 2019.

¿Por qué hablar de investigación?

La construcción de conocimiento investigativo constituye un escenario en disputa que se define por las formas en que se construye y se sistematiza la investigación, la información que se presenta, la forma en que circula y el uso que se le da a la información. Occidente, a través de la ciencia y la modernidad, ha configurado una sola forma legítima de construir conocimiento -desde la unidireccionalidad de la ciencia- y también unos actores "calificados" para generarlo.

El conocimiento construido desde la ciencia y la modernidad parte de una serie de oposiciones jerárquicas: hombre/mujer, razón/emoción-cuerpo, cultura/naturaleza, desarrollo/atraso y conocimiento/saber, algunas cuestionadas y transformadas más que otras. A partir de esta serie de oposiciones, la ciencia se ha acercado y entendido a la naturaleza (o lo no humano) desde una perspectiva determinista, objetivista y mecanicista[10], desconociendo la complejidad que la compone, su carácter caótico, nuestro lugar dentro de ella y la legitimidad de otros conocimientos y formas de conocer y relacionarse (Lander, 2005).

En este sentido, la superposición jerárquica del conocimiento-ciencia sobre el saber-local ha constituido una base fundamental para la consolidación de ciertos actores e instituciones como legítimos para construir y circular conocimiento. También ha servido como instrumento de colonización y de imposición de formas de conocer y relacionarse con lo humano y lo no humano, que redunda en la imposición de las nociones de progreso y desarrollo como horizontes de vida. Desde la ciencia, otras formas de comprender, relacionarse y vivir el mundo son consideradas como atrasadas, pobres o insuficientes: la naturaleza, separada de lo humano, existe para contemplar o para dominar (Lander, 2005 y Sacher, 2019).

10 Si bien esto es cierto, algunos representantes de la física, como Fritjof Capra han aportado a la comprensión de la vida y el mundo desde otra perspectiva, desde el pensamiento holítisco, complejo y la incertidumbre. Puede ver "El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente".

Como es sabido, las ciencias sociales tienen un origen colonial y han sido permeadas por las nociones de las ciencias "duras" atravesada por las ideas de neutralidad, objetividad, universalidad, racionalidad y conocimiento experto. Estas nociones se vienen cuestionando por parte de diversas propuestas y, a pesar de que las ciencias sociales no son simplemente funcionales, por parte de países del sur global se han generado muchas críticas a la dominación (Smith, 2017, y Archila, 2015). Pese a esto, aún se investiga en muchos casos partiendo de ese marco de oposiciones jerárquicas ya mencionadas, aunando en el carácter instrumental de algunos tipos de conocimiento e investigación.

Así, en diversos ejercicios de investigación en ciencias sociales y otras, el conocimiento local ocupa un lugar subalterno y, en algunos casos, apenas se acude a las comunidades y pueblos en calidad de informantes o fuentes de información, no para construir conocimiento con ellos, sino para construir conocimiento sobre ellos en una suerte de objetivación del sujeto. Adicionalmente, las relaciones de poder que integran todo el proceso de construcción de conocimiento, así como su instrumentalización, desde el diseño hasta la circulación de los resultados, son obviadas como elementos irrelevantes (Lander, 2005).

Como respuesta a esta forma de pensar la investigación, desde varias disciplinas e indisciplinas se ha cuestionado esta forma de investigar y construir conocimiento y en el escenario de disputa se han propuesto miradas críticas del ejercicio investigativo, de la ciencia como conocimiento hegemónico y, dentro de esto, se propone una reformulación del lugar de legitimidad y autoridad epistémica; es decir, cuestionan quién genera el conocimiento y quién le da credibilidad o no (Smith, 2017).

¿Qué implica construir conocimiento situado en un ejercicio de investigación?

Las reflexiones propuestas anteriormente implican ingresar por otra entrada al conocimiento y son reflexiones-apuestas que se han ensayado desde los proyectos educativos, investigativos e interculturales. En estos ejercicios, la investigación se construye con un sentido y es situada. Por tal motivo, para la reflexión identificamos lo que significó situarnos como acompañantes y la posicionalidad que tuvimos durante el proceso, así como lo que significó, desde nuestra perspectiva[11], que los grupos de investigación construyeran conocimiento situado.

Por una parte, identificamos que acompañar la construcción de un proyecto educativo, investigativo e intercultural implica un ejercicio de reflexividad profunda. Este ejercicio supone preguntarse y recordar constantemente de dónde se viene, las trayectorias que se tienen en la experiencia de vida y cómo esto influye en la forma en la que se acompaña. No se trata de imponer o posicionar la mirada propia, sino de interpelarse e interpelar sobre lo que se sabe acerca de un fenómeno social, en este caso conflictos territoriales; a diferencia de quienes integran los grupos de investigación, no nos afecta directamente en nuestra cotidianidad. Este ejercicio de reflexividad es clave; permite dar cuenta de la importancia que tiene la flexibilidad, la empatía, la escucha, la humildad y la apertura. También permite dar cuenta de cómo nuestra presencia, ideas o palabras influyen o no en el quehacer investigativo y sobre lo que se investiga.

Las investigaciones locales, como ya se mencionó también, partieron de un ejercicio reflexivo sobre las preocupaciones que tienen comunidades

11 Valdría la pena ahondar en un ejercicio de reflexión colectiva acerca de este punto desde la perspectiva de los grupos de investigación; sin embargo, esto supera las capacidades actuales.

No se trata de imponer o posicionar la mirada propia, sino de interpelarse e interpelar sobre lo que se sabe acerca de un fenómeno social, en este caso conflictos territoriales.

y organizaciones acerca de su territorio. En este sentido, variaron en temas, perspectivas y metodologías. Las y los participantes trabajaron en grupos en temas como: el ciclo de vida del pueblo wiwa, la historia de la educación en ciertos lugares, la reconstrucción de la memoria de comunidades afectadas por el conflicto armado o conflictos interétnicos, la identificación de afectaciones diferenciadas generadas por la minería, la identificación de prácticas ancestrales y relaciones con lo no humano, entre muchos otros temas.

Lo relevante aquí, es que todos los temas de investigación fueron construidos colectivamente e incluso comunitaria y organizativamente. Este diálogo intercultural no se construyó únicamente entre las y los integrantes de los grupos, nosotras y los y las expositores, sino que también fueron partícipes, de maneras diversas, las autoridades tradicionales, profesores, padres y madres, mayores, los jóvenes y los niños de las comunidades, organizaciones e Instituciones Educativas relacionadas con quienes investigaron.

Este punto marca una diferencia también con la investigación social tradicional; no se trata de un individuo externo que llega con una pregunta que surge de una noción lejana de la experiencia, con una supuesta neutralidad, sino que es una investigación que parte de una experiencia propia de las comunidades y pueblos, de su posición en las relaciones de poder establecidas entre actores involucrados en ese conflicto que estudian y de la reflexividad y complejidad con la que abordan el problema de investigación que les afecta directa y concretamente. Desde esta perspectiva, se puede decir que el ejercicio de investigación local participativa y el acompañamiento a este proceso supone una transformación del ejercicio investigativo desde el inicio hasta el final: las comunidades diseñan, recogen, analizan y sistematizan la información, nosotras las acompañamos, compartimos, intercambiamos información e interpelamos, son ellos y ellas autores de sus propias producciones.

Podemos decir entonces, que la sistematización de la investigación es el resultado de un proceso colectivo, y en muchos casos comunitario. Resultado también de las propuestas conceptuales y contextuales abordadas en el diplomado, así como de las propuestas conceptuales, contextuales y experienciales de las y los participantes que conformaron los grupos de investigación, articuladas con la consulta de fuentes secundarias y el

ejercicio constante de diálogo, reflexión y cuestionamiento entre todos aquellos que estuvimos involucrados.

A partir de estas reflexiones, consideramos que hablar de investigación e investigación situada en los procesos que hemos acompañado conjuntamente y que se encuentran en esta *caja de herramientas*. Implica subvertir la lógica de la ciencia hegemónica; implica entablar un diálogo intercultural. La investigación deja de ser un lugar privilegiado de académicos e investigadores de centros y universidades –generalmente de las principales ciudades del país—; los integrantes de los grupos de la SNSM y el

Figura 3. Acompañamiento a grupo de investigación local Wayuu en La Guajira. 2019.

sur de La Guajira se constituyen y se reconocen como investigadores, en tanto se propicia la producción y circulación de conocimiento desde y hacia otros lugares. Parten de un diálogo con los conocimientos occidentales –en unos casos más que en otros y según los temas de interés– o se centran únicamente en los conocimientos propios. Posicionan su conocimiento en agendas y escenarios de interlocución de conflictos territoriales, para transformar o complementar las versiones externas a través del trabajo desde adentro, desde el propio lugar y, con esto, posicionan las nociones de vida.

Por otro lado, este ejercicio de investigación propicia hacia adentro, un espacio para interpelar, dialogar, enriquecer, sistematizar y abstraer, lo que los pueblos y comunidades están viviendo diariamente. En este sentido, consideramos que llamar investigación a este proceso de construcción de proyectos educativos, investigativos e interculturales, es una propuesta política y de resistencia en los procesos de defensa del territorio, es una propuesta por la autodeterminación y el posicionamiento del conocimiento local como legítimo y, por tanto, propone una subversión a las jerarquías del conocimiento.

Si bien nosotras proponemos esta perspectiva analítica y práctica de la investigación, cabe resaltar que en el proceso con el pueblo wiwa se dio incluso un cuestionamiento a la noción de "investigación". A pesar de que proponemos el proceso como un ejercicio de subversión, para algunos de las y los integrantes del grupo y autoridades del pueblo, este ejercicio no debe enunciarse con esa palabra y se oponen al término. En cambio, proponen el proceso, desde nuestra comprensión, como un ejercicio de aprendizaje comunitario centrado en la reconstrucción y construcción de la memoria.

A partir de todo este marco reflexivo propuesto, el proceso de construcción de los proyectos educativos, investigativos e interculturales y su acompañamiento se cimientan sobre preguntas claves: ¿de dónde surge la pregunta y objetivos de investigación?, ¿de quién es la investigación?, ¿quién investiga?, ¿quién la financia?, ¿a qué responde y a quién beneficia?, ¿cómo se interpreta la información?, ¿quién y cómo redactará la investigación?, ¿cómo circulan los resultados? (Smith, 2017).

¿Cómo se establecen otras relaciones en el proceso?

Como ya mencionamos, el ejercicio de acompañar el proceso de diseño, implementación y sistematización de los proyectos investigativos supuso extensas discusiones horizontales enmarcadas sobre los temas de interés a partir del reconocimiento de la importancia de la complementariedad del conocimiento. En estas discusiones surgieron propuestas analíticas, reflexivas y metodológicas. Acompañar e investigar supuso un ejercicio riguroso de aprender y desaprender, de explorar, crear e imaginar formas nuevas de conocer, entender y evidenciar situaciones y problemáticas. En otras palabras, implicó un cuestionamiento constante al conocimiento hegemónico-académico; supuso la articulación o transformación definitiva de propuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas diversas.

Estas preguntas, como las anteriores, implicaron un relacionamiento distinto entre los sujetos que investigan y aquellos que participan en la investigación. En ese sentido, se plantea una relación de reciprocidad, pero también una relación perdurable, que va en contra de la investigación neutral centrada en el reconocimiento individual; implica una relación entrañable de compromiso a largo plazo, colectiva y con sentido, y que, además, surge del corazón de las preocupaciones colectivas.

Como hemos mencionado, la diversidad que se encuentra entre los proyectos educativos, investigativos e interculturales y entre los diferentes pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, nos proponen una multiplicidad de sentidos para abordar y comprender los significados en torno a la defensa del territorio. Esta multiplicidad de proyectos que surgen a propósito de la problematización de situaciones regionales que se manifiestan cotidianamente, son las que en definitiva complejizan las perspectivas propias y ajenas; nos convocan a un diálogo en el que la interculturalidad acontece en la experiencia que nos enfrenta a las distintas maneras en las que se hacen, comprenden y acontecen estos mundos y sentidos.

Desde esta propuesta se establecen relaciones dialógicas; no se trata simplemente de socializar información por parte de un actor activo y un receptor pasivo, sino que se trata de apropiarse de ese conocimiento construido en un ejercicio de reciprocidad y retroalimentación profunda de lo analizado. Nuestro lugar en esta relación si bien no estuvo exenta de tensiones y choques, y sin romantizarla, fue distinta en la medida en la que vivimos o bien muy cerca o bien en el mismo territorio de los grupos de investigación, con lo cual pudimos establecer reuniones extensas, espacios de esparcimiento y compartir recorridos largos e incluso festividades. Con esto, a lo largo del tiempo se construyeron confianzas, lazos e ideas de proyectos futuros con algunas personas.

Acompañar e investigar supuso un ejercicio riguroso de aprender y desaprender, de explorar, crear e imaginar formas nuevas de conocer, entender y evidenciar situaciones y problemáticas.

El acompañamiento como vínculo: tejido que enlaza apuestas comunes

Como última dimensión de este cruce-articulación que constituyó la experiencia, proponemos el acompañamiento como vínculo. Esto en tanto entendemos que la potencia del ejercicio de formación a través del diplomado y el acompañamiento, no se centra únicamente en los contenidos abordados, sino en las redes que se armaron a través del *espacio de encuentro* y *para el encuentro* y a través de la *práctica-ensayo de diálogo intercultural*, que tiene como resultado el *tejido que enlaza apuestas comunes* entre los distintos participantes.

La consideramos como una dimensión muy importante; es común que al finalizar los proyectos, cuando llega el momento de realizar la circulación y socialización de resultados, pocas veces se toma como objeto de reflexión. En este apartado presentamos algunas consideraciones sobre este lugar implícito y estructural a través del cual se tejen hilos que sustentan la posibilidad y potencialidad de articular apuestas comunes para la defensa del territorio.

El vínculo para las apuestas comunes fue posible, porque el diplomado se constituyó como un pretexto para articular y poner a pensar desde orillas distintas y diversas conflictividades territoriales que son abordados desde lecturas y experiencias diferentes, que tienen sentido en tanto son complementarias y tienen como eje la defensa del territorio, la defensa de un pluriverso.

Este proceso extendió el tejido de apuestas comunes a las comunidades involucradas en el proceso y no solo a quienes asistimos al espacio de encuentro y diálogo que constituyó el diplomado. Así, podemos entender el proceso en su conjunto como una invitación a preguntarse, a un hacer en el marco de voces diversas y contextos dispares, pero sobre un objetivo común. En este sentido, el territorio y su defensa o protección se constituyen como escenarios en los que se sueña, proyecta y trabaja para el presente y el futuro.

Las apuestas comunes se multiplican a través de esta forma de investigar y aprender, se constituyen relaciones y se articulan procesos. Las comunidades que están en riesgo de despojo por la nueva entrada de una empresa compartieron experiencias y conocimientos con aquellas que ya han sido despojadas, reubicadas y que siguen resistiendo. Algunas nuevas personas que nunca habían participado en los proyectos con Cinep/PPP hicieron parte de procesos de investigación sobre vulneración de los derechos humanos. Se conformaron amistades y colaboraciones con las cuales se están construyendo proyectos que articulan las artes y la memoria sobre el conflicto armado.

En algunos trabajos las y los docentes apuestan a la transformación de sus prácticas pedagógicas, para incidir en los procesos educativos que se adelantan desde el departamento en relación con la implementación de políticas públicas. Otro ejemplo de estas apuestas comunes lo encontramos en el acompañamiento que se llevaba a cabo desde las comunidades, autoridades y proceso político-organizativos. En el caso de los pueblos wiwa y kankuamo, las investigaciones sobre la castellanización del dumuna o el modelo

Figura 4. Acompañamiento a grupo de investigación local Wiwa. Tezhumke. 2019.

educativo se socializaban en las reuniones comunitarias, para desde allí, construir colectivamente el fortalecimiento de la educación propia.

Otra apuesta común es la posibilidad de que a largo plazo, los grupos persistan en los procesos de construcción de sus propias formas de contar y aportar desde sus conocimientos y narrativas a diversos procesos de defensa territorial, con la expectativa de que las herramientas narrativas, conceptuales, contextuales y metodológicas sean re-creadas y de-formadas.

Así, el trabajo de investigación se sustenta en el compromiso político del proceso educativo que toma forma a través de la realización de los proyectos educativos, investigativos e interculturales, en la medida en que centra la perspectiva de trabajo con/desde/para las comunidades y en diálogo con otras voces.

Decimos político en tanto entendemos este diálogo intercultural como un proceso educativo que involucra a las y los distintos actores de cada una de las comunidades, convoca a procesos de transformación de esas problemáticas, así como de nuestras miradas. En pocas palabras, no es posible salir inmune de esta experiencia, el acompañamiento es en sí un trabajo que nos interroga/traspasa de muchas formas, difícilmente salimos como las mismas personas que éramos cuando llegamos.

El acompañamiento: una experiencia que interpela

A modo de cierre de este capítulo pasamos a "poner sobre la mesa" algunas de las limitaciones que identificamos a lo largo de nuestra experiencia de acompañamiento, que nos siguen rondando y sobre las que consideramos se juegan los efectos de este proceso en particular, pero que también se pueden retomar en futuras propuestas y proyectos similares.

En primer lugar, nos interesa señalar la relevancia de los proyectos educativos, investigativos e interculturales en términos de un proceso en el que el acompañamiento se constituye en un espacio para una experiencia que interpela. Era en el espacio de encuentros que provocaba el acompañamiento a comunidades y pueblos, en donde tomaron lugar y se visibilizaron las complejidades de las historias e identidades de los pueblos que habitan este gran territorio. En otras palabras, dudamos que, sin esta experiencia, fuese posible vincular las tensiones y cotidianidad comunitaria, construir herramientas que permitieron sustentar procesos propios dentro del proyecto y hacia dentro de las mismas comunidades, así como abrir e imaginar caminos de diálogo intercultural hacia las apuestas comunes entre comunidades afro, indígenas, mestizas y campesinas de la región.

En ese orden de ideas, podemos decir que el acompañamiento implica un ejercicio práctico de la interculturalidad crítica que se construye a lo largo del diálogo y del compartir, así como de poner en cuestión el propio pensamiento, las relaciones de poder en un ejercicio de formación-investigación, que propone alterar y modificar las formas tradicionales de investigar, conocer, saber, apropiar y difundir el conocimiento. Es aquí en donde encontramos una gran dificultad al momento de establecer formatos e instrumentos de sistematización y recolección de información, así como para la producción y circulación de los resultados de los proyectos educativos investigativos e interculturales que fueran distintos a las formas tradicionales de divulgación, mayormente centradas en el texto escrito en español/castellano.

Esto es clave, pues como ya se dijo, la trayectoria educativa formal e incluso el nivel oral y escrito del español variaba profundamente. Compartimos con pueblos wiwa y wayuu que, en unos casos más que en otros, no solo su idioma nativo, sino su idioma principal era el dumuna o el wayuunaiki, respectivamente. Esto, sin contar con que los ejercicios de traducción durante el proceso no solo pasan por el lugar del idioma, sino de la ontología o forma de comprender el ser, el mundo y los diversos sentidos comunes, en un espacio de encuentro entre académicos, académicas, artistas, maestros, maestras, activistas, campesinos, habitantes de las ciudades,

Figura 5. Acompañamiento a grupo de investigación local del Resguardo Zahino. 2019.

entre otros. El ejercicio fue un ensayo-práctica de diálogo intercultural, pero aún supone muchas reflexiones, sobre todo, metodológicas.

Es central tener en cuenta que el fundamento de adelantar estas indagaciones desde el proceso de acompañamiento, implica reflejar el carácter situado que tienen estos procesos de construcción de conocimiento en clave de "quién", "en qué contexto" y "para quién" (Sousa Santos, 2009). Reflexionar sobre estas tres preguntas, nos planteó en muchos momentos la importancia de considerar críticamente la prevalencia de formatos y objetos mediante los que se organizaba la difusión de los proyectos, en tanto obedecen a materiales que circulan principalmente en comunidades escolarizadas y alfabetizadas en el español.

Al respecto, consideramos que uno de los retos a plantearnos en adelante, consiste en crear estrategias didácticas y metodológicas que permitan comunicar los resultados y los procesos de estos trabajos, no solo en los formatos tradicionales que priorizan la elaboración textual y en español, sino también en los distintos idiomas maternos y nativos. Esto implica también, destinar recursos para los procesos de traducción/interpretación lingüística.

En línea con lo anterior, a medida que avanzaba el proceso, se nos presentaba la necesidad de explorar y posicionar formatos más cercanos a los medios de comunicación y transmisión del conocimiento que se construye localmente; es decir, más cercanos a la oralidad, la sonoridad y la representación visual. En principio, es a cada una de las comunidades locales y de contexto a quienes están destinados a recibir estos resultados. Sin embargo, al mantener formas y dispositivos de transmisión tradicionales que se estructuran en la cercanía de la cultura institucional propia de la ritualidad académica, los materiales suelen terminar por circular en redes de difusión más bien reducidos tanto dentro, como fuera de las poblaciones de origen. Además, resulta importante invitar a la academia (sobre todo) y a otros espacios, a recibir, circular y propiciar el uso del conocimiento que se representa desde otros tipos de formatos, que hablan de manera clara y determinante sobre los conflictos que nos convocan.

Con lo señalado anteriormente queremos insistir que no se trata de dejar al margen o rechazar de entrada los circuitos y articulaciones que es posible tejer con la cultura académica. Lo que señalamos es una inquietud por discutir, crear y posicionar nuevos lenguajes que puedan estar articulados a nuevas formas de comunicar y visibilizar los resultados de las investigaciones, en las que haya un mayor posicionamiento de la construcción y del proceso de las experiencias que desarrollan indagaciones situadas, como de la transmisión de dichos procesos.

Uno de los retos a plantearnos en adelante, consiste en crear estrategias didácticas y metodológicas que permitan comunicar los resultados y los procesos de estos trabajos.

Con esta claridad, somos conscientes de que al ser este un reto principal, no siempre logramos proponer nuevos formatos. De ahí que el acompañamiento como ejercicio práctico se inscribe en una lectura crítica y una práctica permanente que se orienta a revisar las formas de transmitir el saber en las que se inscriben relaciones de poder y subordinación/opresión. No plantear esta reflexión implicaría limitarnos a una comprensión esencialista e ingenua en la que asumimos que el carácter crítico y emancipador del acompañamiento como propuesta pedagógica, se sustenta suficientemente en la exaltación de las comunidades, como pueden ser las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas que participan a lo largo de estos procesos.

Consideramos entonces que la posibilidad de creación y construcción de metodologías y difusión de los proyectos educativos, investigativos e interculturales, se articula a la apropiación del conocimiento que se construye en estos procesos, una pregunta que también nos hicimos entre nosotras, con nuestros compañeros y compañeras en los grupos y que también nos plantearon autoridades tradicionales y políticas de las distintas comunidades: ¿Cómo dar continuidad a los procesos de investigación concretamente más allá de los tiempos marcados por el proyecto?

Finalmente, cabe señalar que este proceso de construcción de proyectos implica tiempo, mucho más tiempo del que tuvimos para cada uno de los procesos. Pensar colectivamente es un ejercicio dialógico y, por tanto, complejo, que requiere dedicación, disposición y disponibilidad para escuchar a quienes participan del diálogo. En este ejercicio se precisa entonces de contar con un tiempo prudencial en el que se puedan dar este ejercicio de diálogo intercultural de una manera más tranquila y con menos presión; acompañar 10 u 8 proyectos con temas tan diversos, prácticas comunitarias y espirituales y procurar suscitar reflexiones, materiales, aportes para temas tan distintos, implica otros tiempos.

Referencias bibliográficas

Archila, Mauricio (2015). Capítulo 1: Trayectoria de diálogo de saberes en Colombia. En: M. Archila (Coord.). *Hasta cuando soñemos*. Bogotá: Cinep.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI.

Lander, Edgardo (2005). La ciencia neoliberal. En: A. E. Ceceña (Comp.). *Los desafíos de la emancipación en un contexto militarizado*. Buenos Aires: Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019085623/3Lander.pdf

Sacher, William (2019). Naturalismo moderno y corrientes del ecologismo. *Ecología Política*, 58, 10-18.

Smith, Linda Tuhiwai (2017). Capítulo 2: La investigación a través de la mirada imperial. *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Navarra: Txalaparta.

DIAGNÓSTICO DE LOS IMPACTOS EN LOS TERRITORIOS EN CONTEXTOS EXTRACTIVISTAS

A GRÁFICO HISTÓRICO DE TRANSFORMACIONES TERRITORIALES

OBJETIVO

Representar gráficamente las transformaciones que han sucedido en nuestros territorios en un periodo determinado para identificar cambios, afectaciones o daños en nuestras formas de producción, cambios del paisaje, bienes comunes y ambientales y en nuestra organización social y comunitaria.

DURACIÓN

1 a 2 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Pliego de papel o tablero
- ☐ Marcadores

PASO A PASO METODOLÓGICO

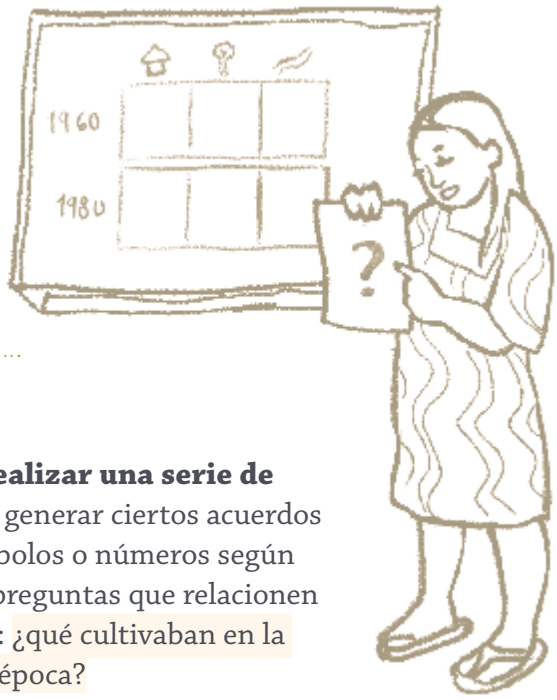
Actividad grupal en la que podremos identificar participativamente las transformaciones en el territorio en periodos largos (más de dos o tres décadas) o periodos relativamente cortos (5 o 10 años). Los periodos largos resultarán de percepciones más cualitativas de los asistentes, mientras los cortos podremos estimar de manera más cuantitativa, si se quiere.

1

Definir grupalmente qué cambios territoriales se desean evaluar. Pueden ser distintas variables generales: actividades económicas, calidad y cantidad de agua, número de familias, cantidad de bosque, presencia de fauna, rango de hectáreas de tierra sembrada por familia, entre otros. Si desean, pueden seguir profundizando en cada una de esas variables en gráficos históricos más precisos.

2

En una matriz ubicar las variables identificadas (columnas) y los periodos de análisis (filas), los cuales deben ser definidos según algunos hitos históricos que recuerden o cada cierta periodicidad como cada 10 años para periodos de larga duración o cada año para periodos cortos.



3

La persona que facilita el diálogo puede **realizar una serie de preguntas para incentivar el debate** y generar ciertos acuerdos que plasmará en la matriz a través de símbolos o números según la temporalidad discutida. Son claves las preguntas que relacionen la variable y la temporalidad; por ejemplo: ¿qué cultivaban en la década de los 70?, ¿cómo era el río en esa época?

Los **símbolos** son representaciones gráficas que las definen según el tipo de preguntas y respuestas, también pueden incluir números que pueden dar una referencia.

4

Tras sistematizar el gráfico histórico, es importante **realizar de manera colectiva un análisis sobre las relaciones existentes** entre ciertos cambios y la manera cómo la comunidad o la organización ha afrontado tales problemáticas.

¡RECUERDA!

- Las personas mayores, sabedores y autoridades, pueden brindar una mirada de larga duración. Son esenciales para definir la temporalidad.
- Si ya han realizado una línea del tiempo, esta puede ser útil para la definición de los periodos.
- ¡Sé creativo y utiliza colores y símbolos que todos entiendan!
- Toma una buena foto del gráfico histórico y comparte con el resto de la comunidad y recibe opiniones para seguir complejizando el análisis.

A

Diagrama histórico de Loma Fresca

1960

1980

2000

CONVENCIONES

- Aves
- Transporte animal
- Bosque tropical seco
- Animales silvestres
- Correntías
- Vivienda
- Cancha deportiva
- Escuela
- Iglesia
- Vía careteras
- Energía
- Vehículo
- Agua

Fuente: Diagrama histórico de Loma Fresca, 1960-1980-2000. Publicado en: "Memoria, territorio y participación. Una mirada de los y las jóvenes al Cerro de La Popa" Véase en: https://www.cinep.org.co/publicaciones/wp-content/uploads/2018/04/20180305_C-Cartagena-WEB.pdf

B RECORRIDOS POR EL TERRITORIO

OBJETIVO

Realizar caminatas de observación para el registro de diversas características ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas de nuestros territorios a partir de una mirada reflexiva y crítica que permita entender y sistematizar los conflictos territoriales, así como reapropiarnos de las potencialidades y fortalezas existentes para su defensa.

DURACIÓN

Mínimo 3 horas en adelante. ●●● +

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Lapiceros
- ☐ Cámara fotográfica
- ☐ Grabadora de voz (puede ser el celular)
- ☐ Cuadernillo de observación y notas de planeación de la actividad
- ☐ Agua, alimentos y ropa cómoda

PASO A PASO METODOLÓGICO

1 Determinar el tema

Determinar el tema sobre el que se quieremos indagar, lo cual **nos indicará qué lugares debemos visitar**. Por ejemplo, si queremos entender sobre el turismo que se está realizando en el río cerca a la comunidad y las afectaciones que genera, es importante visitar los puntos del río que suelen usar para tal actividad. Esto también nos indicará a quiénes vamos a encontrarnos.

2 Elaborar objetivos de la observación

Elaborar unos objetivos de la observación con ciertas preguntas que puedan responderse con la observación y diálogos informales con las personas que se encuentren en el lugar.

3 Crear una guía del recorrido

Crear una guía del recorrido con la **planeación de los lugares a visitar, objetivos de la caminata y aspectos logísticos.** Podemos usar otras metodologías como insumo para la planeación como cartografías previas, gráficos históricos o líneas del tiempo, pero también podemos aplicar otras herramientas como encuestas o entrevistas en las salidas de campo.

4 Registrar el recorrido

En el recorrido es necesario **tomar registro escrito, fotográfico y de voz** para facilitar la sistematización y análisis posterior. Es clave observar y describir aspectos físicos del paisaje (ríos, casas, árboles, temperatura, animales), objetos (chalupas, drenajes, tuberías), actores (¿Quiénes se encuentran allí?, ¿por qué?), prácticas en determinados lugares (actividades de pesca y ocio en el río); respuestas a las preguntas.

5 Dialogar

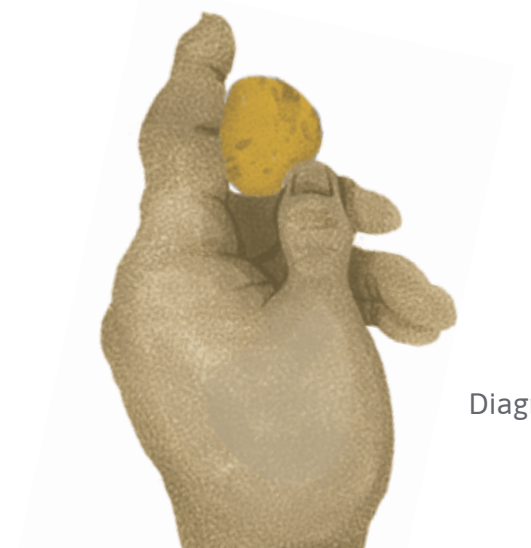
Al finalizar el recorrido, es importante **tener un diálogo en plenaria con todos los participantes** para que expongan sus puntos de vista y hacer una sistematización en un gráfico de percepciones del recorrido. Igualmente, es importante que cada uno comparta los insumos recopilados (fotos, audios, guías) a alguno que pueda salvaguardar. Si es posible, tener una sesión posterior para seguir analizando y adoptar medidas para solucionar problemáticas.

- Por seguridad y para tener una planeación más precisa, informarse sobre el tema y el lugar que van a visitar.
- Si pueden, acordar previamente entrevistas o puntos de visita con personas que se encuentren en el lugar.
- Durante el recorrido tomarse el tiempo de conversar con personas que encuentren, clave preguntar cómo era antes o problemas que tienen.
- No se limiten a lo planeado, los recorridos deben estar abiertos a sobresaltos y nuevos descubrimientos.
- Esta actividad debe ser planeada con detalles (preguntas, tema y materiales), aunque en el proceso puede ir modificándose ¡No se preocupen, hace parte del ejercicio! El proceso es lo central, no el mapa en sí.

B

ZONAS DE RÍO / VARIABLES	ALTA	MEDIA	BAJA
NIVEL DE AGUA	Agua todo el año	Agua todo el año	Agua en el mes de mayo a julio, seco en otros meses
# DE TURISTAS	3	12	112
CANTIDAD DE ÁRBOLES TIPO DE ÁRBOLES	Bosque denso que habitan animales Trupigacho	Bosque tupido con pájaros	Pocos árboles sin animales
NIVEL DE CONTAMINACIÓN	Agua cristalina que consumen los habitantes	Cantaminada por aguas residuales de casas	Basura plástica dejada por turistas

Figura 6. Recorrido por el territorio Kankuamo. 2019.



CARTOGRAFÍA SOCIAL

OBJETIVO

Elaborar de manera colectiva una representación espacial del territorio en el pasado, presente o futuro, según diversas temáticas que nos permitan un mayor conocimiento social, cultural, geográfico, económico, político o social del entorno, ya sea para realizar un diagnóstico, identificar riesgos o conflictos, entender transformaciones o planificar el territorio. Se pueden elaborar diversos tipos de mapas: productivos, de uso del espacio de las mujeres, de conflictos socio-ambientales, de sitios sagrados, de presencia institucional, usos del suelo, zonas de caza o pesca, entre otros. Por ello, es necesario tener claridad y muy bien delimitado el objetivo; esto nos definirá si debemos hacer varios mapas, qué temas abordar, quiénes deben participar, qué preguntas hacer y qué temporalidades abordar (presente, pasado y futuro).

DURACIÓN

3 a 5 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Pliegos de papel
- ☐ Lápices
- ☐ Colores
- ☐ Marcadores de colores
- ☐ Cuaderno para registrar diálogos

PASO A PASO METODOLÓGICO

1 Construir una serie de preguntas

Tras identificar un tema, se deben **construir una serie de preguntas que orienten el desarrollo del mapa**. Algunas preguntas pueden ser: ¿cómo se encuentran distribuidas las comunidades en el resguardo?, ¿en qué lugares del territorio hay problemas ambientales?, ¿dónde se encuentra la materia prima para tejer mochilas?, ¿existe una distribución del territorio entre las familias?, ¿dónde están ubicados los cultivos?, ¿cómo era el paisaje hace 40, 30, 20 y 10 años? Otra manera es centrarse en un problema particular: la contaminación del agua, el impacto de alguna enfermedad, la explotación de los recursos naturales, la pérdida de diversidad de las especies cultivadas.

2 Demarcar “fronteras” territoriales

Demarcar algunas “fronteras” territoriales de nuestra área de análisis y dibujar algunos puntos de referencia: el mar, ríos, montañas, otras comunidades o pueblos, vías de acceso o circundantes, parque central, kankuruas, centros educativos.

3 Crear convenciones

Crear convenciones para localizar dentro del mapa las respuestas a ciertas preguntas. Estos símbolos pueden ser representaciones gráficas sencillas que nos permiten ubicar y resaltar los problemas analizados.

4 Nombrar y marcar

Al final incluir: un título que indique el contenido; una leyenda que indica el significado de los símbolos o convenciones y, finalmente, es necesario en un extremo nombrar los participantes, fecha y lugar de realización.

5 Reflexionar

El facilitador puede **hacer una reflexión** a partir de los debates, consensos y disensos en la realización del mapa.

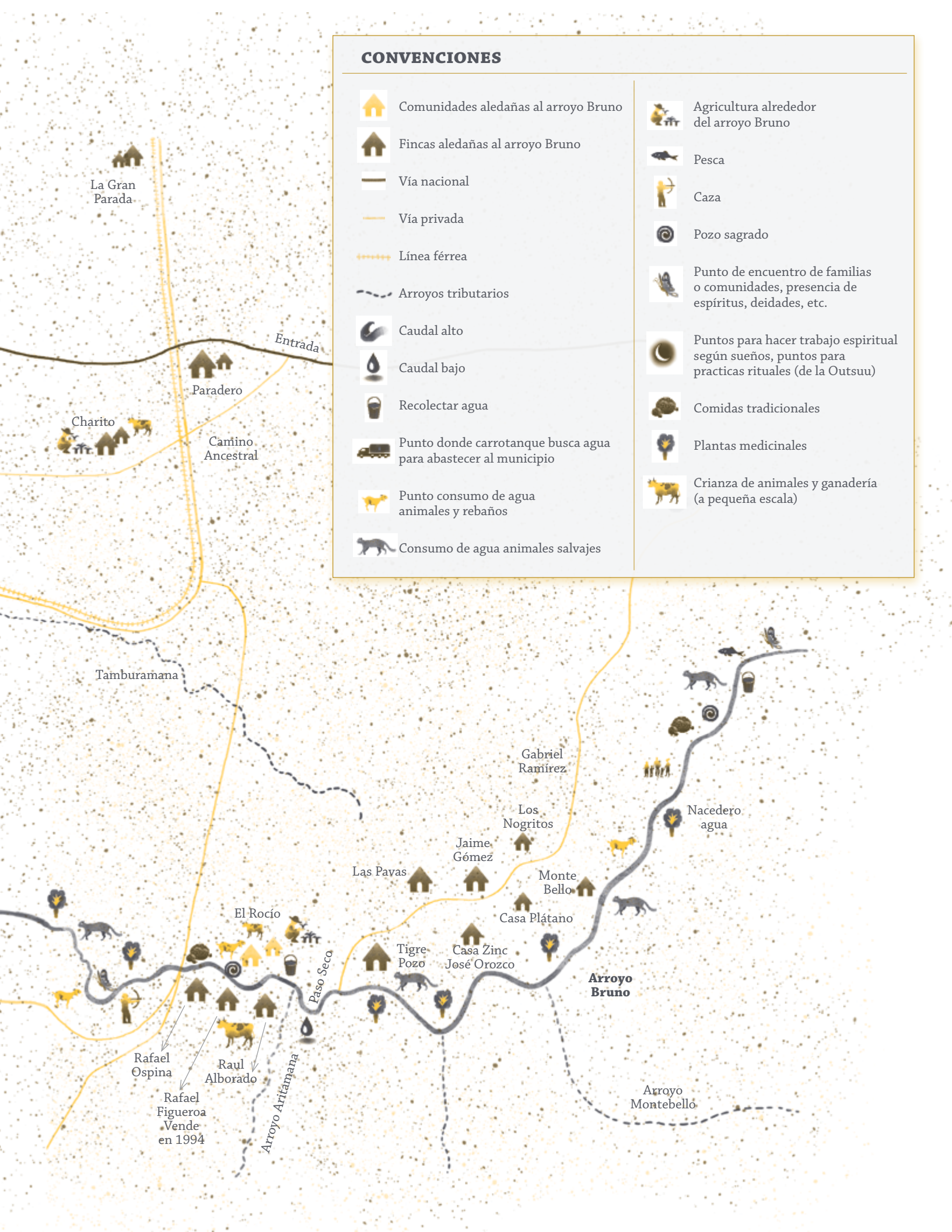
¡RECUERDA!

- Las preguntas deben facilitar representaciones en el espacio, o sea, ubicar lugares, sus usos o transformaciones.
- Hazlo en el suelo o en una mesa para que todos puedan intervenir y facilitar el intercambio de percepciones.
- Las convenciones y símbolos del mapa pueden ser representadas en líneas (ríos, caminos, vías) puntos (casas, puentes) o polígonos (áreas, zonas, resguardos, pueblos, ciudades).
- Esta actividad debe ser planeada con detalles (preguntas, tema y materiales), aunque en el proceso puede ir modificándose ¡No se preocupen, hace parte del ejercicio! El proceso es lo central, no el mapa en sí.

C

CARTOGRAFÍA SOCIAL DEL ARROYO BRUNO

1990-2000

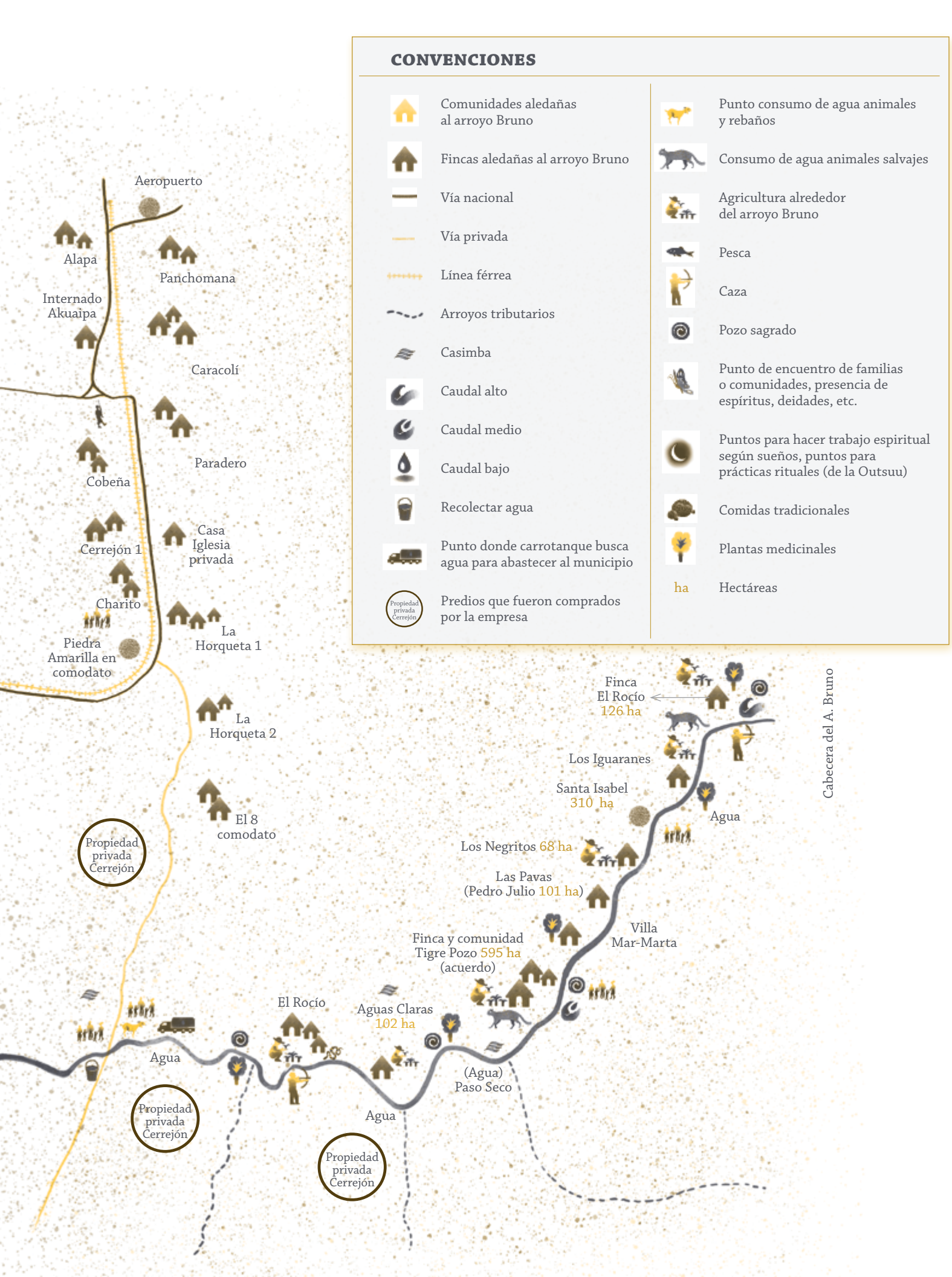

CONVENCIONES
Comunidades aledañas al arroyo Bruno
Fincas aledañas al arroyo Bruno
Vía nacional
Vía privada
Línea férrea
Arroyos tributarios
Caudal alto
Caudal bajo
Recolectar agua
Punto donde carrotanque busca agua para abastecer al municipio
Punto consumo de agua animales y rebaños
Consumo de agua animales salvajes
Agricultura alrededor del arroyo Bruno
Pesca
Caza
Pozo sagrado
Punto de encuentro de familias o comunidades, presencia de espíritus, deidades, etc.
Puntos para hacer trabajo espiritual según sueños, puntos para practicas rituales (de la Outsuu)
Comidas tradicionales
Plantas medicinales
Crianza de animales y ganadería (a pequeña escala)
La Gran Parada
Entrada
Paradero
Charito
Camino Ancestral
Tamburamana
Gabriel Ramirez
Los Nogritos
Nacedero agua
Jaime Gómez
Las Pavas
Monte Bello
Casa Plátano
El Rocío
Tigre Pozo
Casa Zinc José Orozco
Paso Seco
Arroyo Bruno
Rafael Ospina
Raul Alborado
Rafael Figueroa Vende en 1994
Arroyo Artamana
Arroyo Montebello

C

CARTOGRAFÍA SOCIAL DEL ARROYO BRUNO 2010-2020

Fragmento de la Cartografía social de la investigación local participativa: "Liberen el arroyo Bruno". Encuentre la cartografía completa en mapa anexo.

VER LIBRILLO: "ENRAMAR LA VIDA: VOCES DE AFROGUAJIROS Y WAYUUS"


CONVENCIONES
Comunidades aledañas al arroyo Bruno
Fincas aledañas al arroyo Bruno
Vía nacional
Vía privada
Línea férrea
Arroyos tributarios
Casimba
Caudal alto
Caudal medio
Caudal bajo
Recolectar agua
Punto donde carrotanque busca agua para abastecer al municipio
Predios que fueron comprados por la empresa
Punto consumo de agua animales y rebaños
Consumo de agua animales salvajes
Agricultura alrededor del arroyo Bruno
Pesca
Caza
Pozo sagrado
Punto de encuentro de familias o comunidades, presencia de espíritus, deidades, etc.
Puntos para hacer trabajo espiritual según sueños, puntos para prácticas rituales (de la Outsuu)
Comidas tradicionales
Plantas medicinales
ha Hectáreas
Aeropuerto
Alapa
Panchomana
Internado Akuaipa
Caracolí
Paradero
Cobeña
Cerrejón 1
Casa Iglesia privada
Charito
La Horqueta 1
Piedra Amarilla en comodato
La Horqueta 2
El 8 comodato
Propiedad privada Cerrejón
Propiedad privada Cerrejón
Propiedad privada Cerrejón
Propiedad privada Cerrejón
Agua
El Rocío
Aguas Claras 102 ha
Agua
(Agua) Paso Seco
Finca y comunidad Tigre Pozo 595 ha (acuerdo)
Villa Mar-Marta
Las Pavas (Pedro Julio 101 ha)
Los Negritos 68 ha
Santa Isabel 310 ha
Agua
Los Iguaranes
Finca El Rocío 126 ha
Cabecera del A. Bruno

D DIAGRAMA DE CUENCA

OBJETIVO

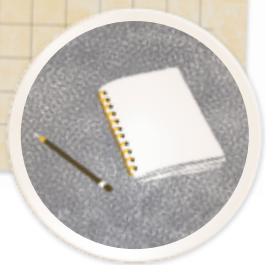
Identificar las interacciones socioambientales vinculadas a una cuenca hidrográfica para determinar aspectos como deforestación, contaminación, sobrepastoreo, erosión, abastecimiento, calidad y usuarios de agua, actividades económicas y culturales en su entorno, buenas y malas prácticas. Tal diagnóstico es útil para tomar medidas de prevención y cuidado de las fuentes hídricas del territorio.

DURACIÓN

2 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Pliegos de papel
- ☐ Lápices, colores
- ☐ Marcadores de colores
- ☐ Cuaderno para registrar diálogos



PASO A PASO METODOLÓGICO

1. En el papel **dibujar las quebradas y ríos más importantes del territorio**, así como los caminos, montañas y puntos de referencia como rancherías, pueblos o comunidades.

2. **Identificar con convenciones** los nacimientos y puntos de toma de agua de la comunidad y con flechas indicar la dirección hacia donde corren.

3. Según el conocimiento de los participantes **señalar con una convención los puntos en los que existe contaminación de las fuentes hídricas y dibujar la posible actividad que las causa** (ejemplo: turismo; ganadería; agroquímicos; aguas residuales, domésticas o industriales; basuras; deforestación; taponamiento de canales; entre otros).

4. **Realizar un análisis de quiénes son los actores** qué están ocasionando estas afectaciones y los posibles riesgos. Determinar si la problemática se agudiza con la afectación de las fuentes de abastecimiento de la comunidad. A partir de ello, pensar de manera colectiva medidas para proteger el territorio.

¡RECUERDA!

- Si ya han hecho una cartografía del territorio, esta puede servir de base.
- Hazlo en el suelo o en una mesa para que todos puedan intervenir y facilitar el intercambio de percepciones
- Elabora una leyenda en la que se defina el símbolo o convención usada en el diagrama de cuenca.
- Deja el análisis de problemas que emergieron en un costado del diagrama.

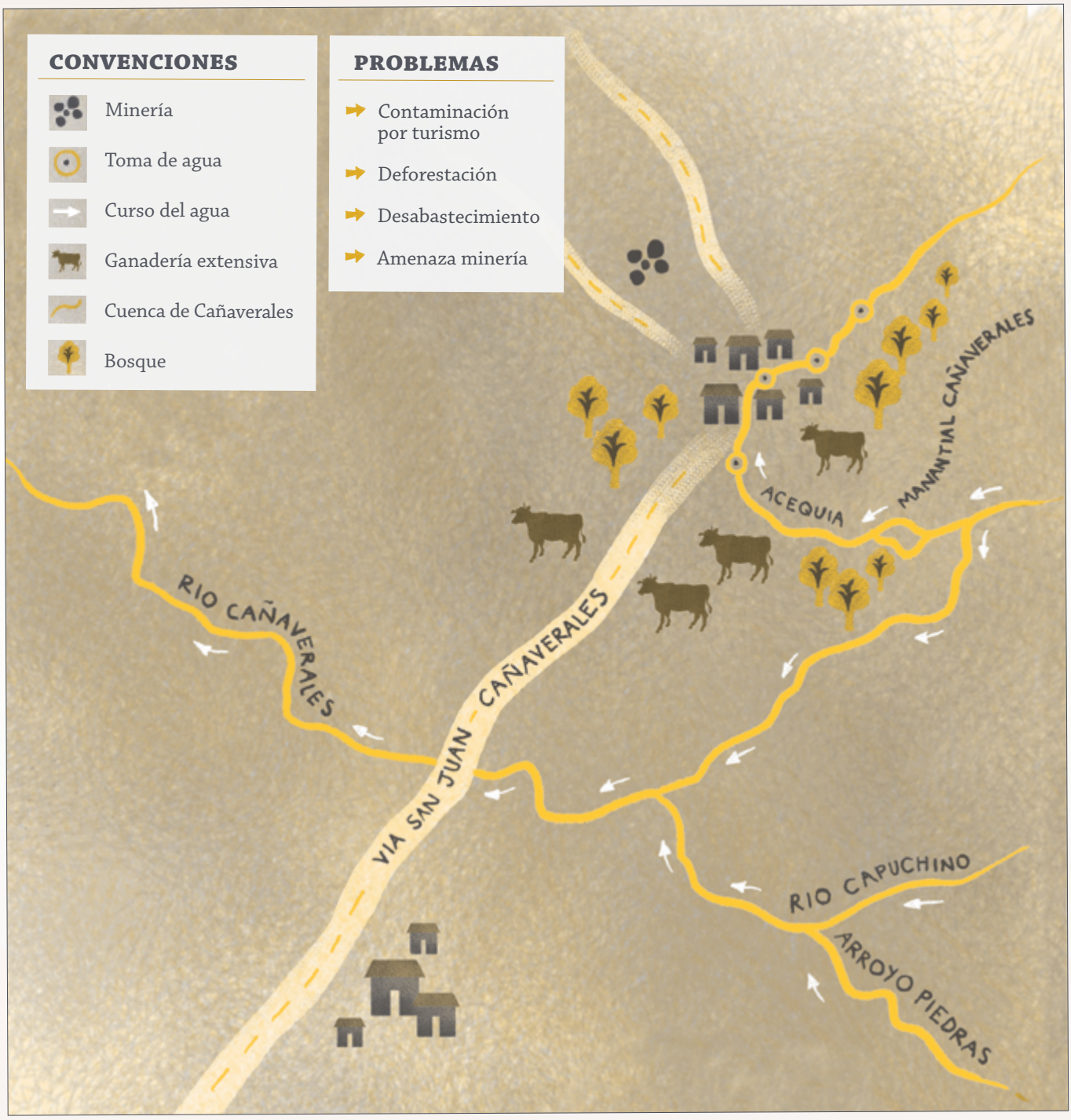


Figura 7. Diagrama de cuenca hidrográfica.

E CALENDARIOS ECOLÓGICOS Y ALIMENTICIOS

OBJETIVO

Sistematizar las temporalidades propias a partir de identificar ciertas prácticas habituales que se realizan durante un año, en la cuales se integran observaciones astronómicas (solsticios, equinoccios, fases de la luna), ecológicas (temporadas de lluvia y sequía), económicas (reproducción de animales y peces) y culturales (celebraciones y rituales), las cuales permiten reconocer periodos de abundancia y escasez, de ocio y de trabajo intensivo que, a su vez, están relacionados con épocas de salud o enfermedad.

DURACIÓN

2 a 3 horas.

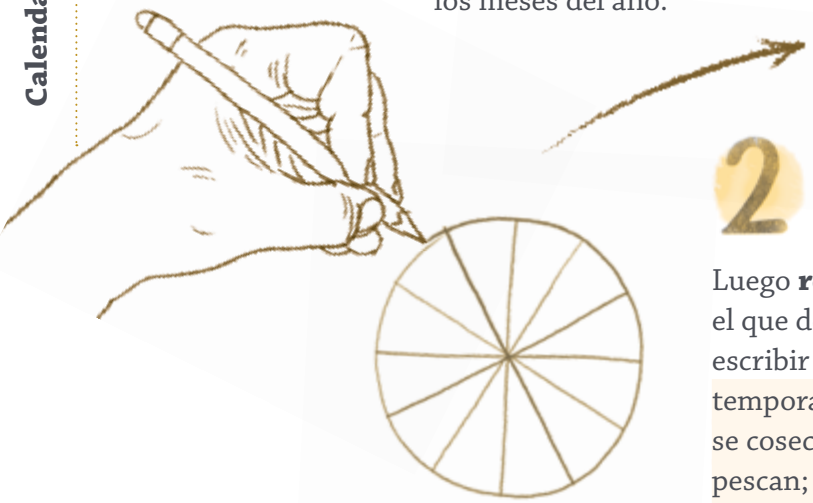
MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Pliegos de papel
- ☐ Lápices, colores
- ☐ Marcadores de colores

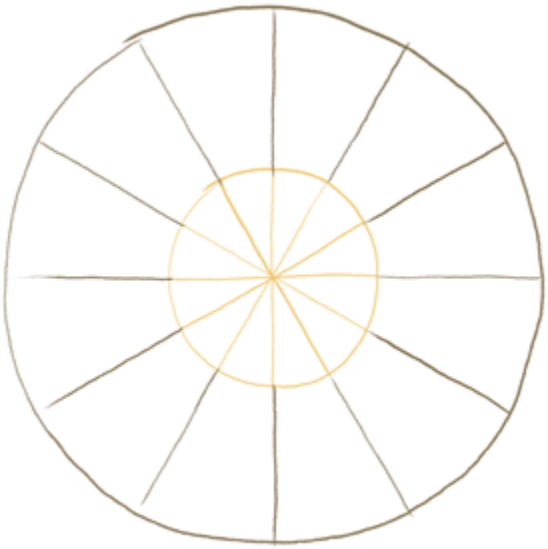
PASO A PASO METODOLÓGICO

Calendario circular

1 **Dibujar un círculo en la mitad del pliego** que se fragmenta en 12 partes como una torta o un reloj, dentro de cada una se indican los meses del año.



2



Luego **realizar otro círculo más grande** en el que de manera perpendicular al mes vamos a escribir alguno o varios de los siguientes elementos: temporadas de siembra y cosecha; el alimento que se cosecha; presencia de animales que se cazan o pescan; las festividades o rituales que se realizan.

3 Alrededor del último círculo **dibujar alguno o varios de los siguientes fenómenos naturales**: las temporadas de lluvias y sequías, las fases lunares, la época de florecimiento, presencia de ciertos animales; aumento de caudal de ríos; entre otras variables que pueden salir en la discusión.

4 **Debatir sobre las épocas de escasez y abundancia** para tomar medidas y encontrar soluciones a momentos críticos.

Calendario tabla

1 Realizar una tabla ubicando en la primera fila los doce meses del año y en las columnas se dibujan los diversos productos alimenticios según el mes.

2 Dibujar en la intersección entre la columna y la fila la fase del producto alimenticio según el mes, o sea, si está en temporada de siembra o cosecha. Asimismo, una buena cosecha puede ilustrarse con cantidad y calidad del producto.

3 Comparar las temporadas de producción de ciertos alimentos, así como evaluar períodos de abundancia o escases de alimentos.

¡RECUERDA!

* También este calendario ecológico y productivo puede ser útil para entender los cambios que se han dado en el territorio. Para ello, debemos definir al menos dos periodos con un lapso de varios años. Por ejemplo, realizaremos un calendario para 2020, otro de 2010 y otro de 2000, luego nos reunimos para revisar cuáles han sido las transformaciones ecológicas, económicas y culturales y podemos analizar cuáles son las posibles causas.

E

Calendario alimenticio Wiwa

Figura 8. Calendario alimenticio Wiwa.

FEB.
MAR.
ABR.
MAY.
JUN.
JUL.
Siembra ñame, cosecha café, algodón. Trabajos tradicionales de la cosecha.
Siembra maíz, yuca, malanga, plátano, frijol, cosecha café.
Cocuyo, chicharra.
Siembra café, aguacate, caña, banano, plátano. Culebras en el suelo y río.
Florecen las plantas, aves.
Preparación del terreno para segunda siembra.

E

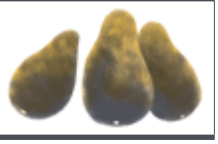
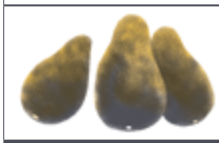
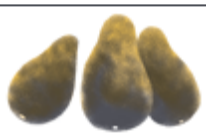
	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
IUM -MAÍZ-						
IRRUGUA -YUCA-						
MUNDUGUA -AUYAMA-						
ZHANAWERA -MALANGA-						
SHIHTA -FRÍJOL-						
KUNIJTA -MONDUL-						
FRANSE -GÜINEO-						
KUNTANA -PLÁTANO-						
BIGURRA -PIÑA-						
KALUSI -CAÑA-						
UNAZHIWA -LIMÓN-						
AKUTSHI -AGUACATE-						

Figura 9. Calendario alimenticio Wiwa.

JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
					

F ÁRBOL DE PROBLEMAS Y MAPEO DE ACTORES

OBJETIVO

Identificar de manera colectiva un problema territorial y una apuesta organizativa, para luego definir los diversos actores que están involucrados y de qué manera pueden aportar u obstaculizar en nuestros objetivos. Tal diagnóstico permitirá pensar estrategias organizativas y comunitarias con personas o instituciones para transformar el problema seleccionado.

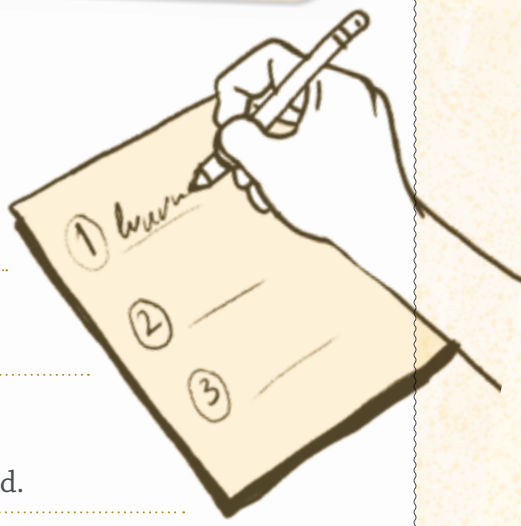
DURACIÓN

2 a 3 horas

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Pliegos de papel
- ☐ Lápices
- ☐ Colores
- ☐ Marcadores de colores
- ☐ Cinta
- ☐ Cartulinas

PASO A PASO METODOLÓGICO



Árbol de problemas

1. De manera individual, **escribir en una cartulina pequeña tres problemas territoriales y tres posibles causas vinculadas al problema**.
2. En el pliego de papel o tablero **dibujar un árbol**.
3. En el tronco del árbol **pegaremos los conflictos o problemas territoriales**, agrupados por su similitud.
4. Luego colectivamente se **priorizará uno de los problemas y sobre él se identificarán y discutirán las posibles causas**, las cuales se ubicarán en la raíz del árbol.
5. En las ramas del árbol se **ubicarán en pequeñas fichas de cartulina los nombres de diversos actores e instituciones** que tienen relación con el problema, sus causas o qué pueden aportar soluciones.

1. **Tomar otro pliego de papel** dividirlo con dos rayas en cuatro partes y en el centro escribir el problema territorial priorizado o la apuesta organizativa y comunitaria para solucionar el conflicto.

2. **Nombrar cada esquina del cuadrante** con los siguientes aspectos: 1) Aliados, 2) Indiferentes, 3) Tensión, 4) Contrarios. Los cuales van a significar la posición y el grado de incidencia y poder de decisión o acción de los actores sobre el problema territorial priorizado.

3. **Ubicar los actores e instituciones** que fueron identificados en el árbol de problemas en el cuadrante que consideran en relación con los intereses de la comunidad y la organización. Entre más se acercan al centro, más capacidades, competencias o poder tiene sobre el problema priorizado.

4. **Analizar y debatir colectivamente** la relación que se tiene con los diversos actores y los diversos procesos que han realizado o podrían hacerse para mantener los vínculos de colaboración o transformar la indiferencia o tensión. Puede usar la matriz de análisis que compartimos a continuación.

- Dibujar y plasmar visualmente los problemas y los actores que intervienen resulta muy pedagógico para crear estrategias colectivas de defensa del territorio. Toma nota de ideas que surjan.
- Si salen otros problemas territoriales que quisieran priorizar y es un grupo grande, pueden dividirse para abordar de manera separada y al final en plenaria socializar.
- Entre más específico el actor, mucho mejor. Pueden ser personas.
- Al ubicar los actores, sitúenlos según su relación con las demás variables. Por ejemplo, si Corpoguajira está en el cuadrante de indiferente, pero también podrían ser aliados por la competencia que tienen con el tema, lo ubicamos cerca de la otra cuadrícula. Esto permite integrar otras miradas de los participantes y reflejar un análisis más complejo.
- Realizar preguntas que contribuyan a la reflexión: ¿cuál es el problema más grande que nos afecta como comunidad?, ¿quiénes influyen o tienen interés en ese problema?, ¿qué tanto afectan o influyen sus acciones en la solución del problema?, ¿cómo nos articulamos para transformar el problema?

F

Árbol de problemas

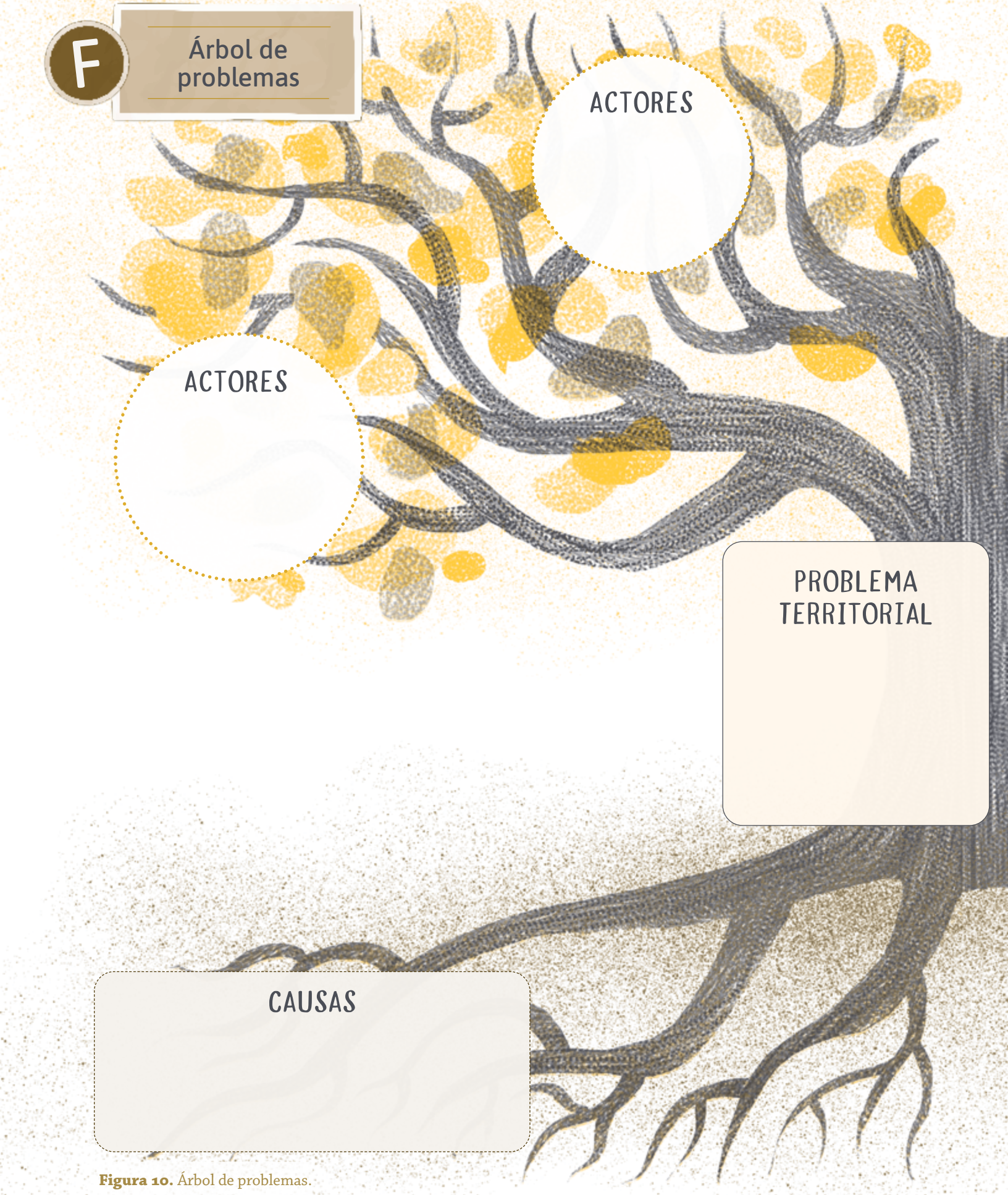


Figura 10. Árbol de problemas.

ACTORES

ACTORES

ACTORES

CAUSAS

Figura 11. Mapa y análisis de actores.

Matriz de análisis de actores

Actores	Tipo	Poder	Intereses	Posición sobre contaminación de agua	Estrategia de acción
Cerrejón	Empresa minera	Alto	Aumentar explotación	Contrarios, pero ante la opinión se muestran como "responsables"	Campaña para dar cuenta de la irresponsabilidad
Alcaldía Barrancas	Institución territorial	Medio	Mantener puestos y caudal electoral	Son indiferentes, aunque tienen competencia de seguimiento	Denunciar la contaminación realizada por la empresa.
Cinep/PPP	ONG	Medio	Fortalecer comunidades y organizaciones	Aportan insumos investigativos y acompañan procesos políticos y jurídicos	Recolectar información precisa que apoye la documentación
Finca familia Villegas	Ganaderos	Medio	Terratenientes de la región afectados por la contaminación.	Podrían ser aliados, pero existe tensión	Compartir información sobre la forma que afecta la contaminación al ganado

DILIGENCIA UN ACTOR ACÁ

G

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SECUNDARIA

OBJETIVO

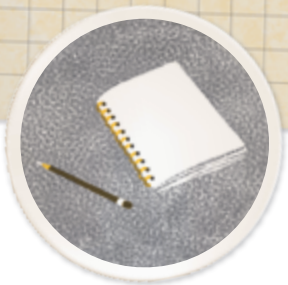
Contrastar y complementar la producción de los saberes locales a través de fuentes secundarias como publicaciones académicas, documentos institucionales y otro tipo de fuentes como prensa, mapas o videos.

DURACIÓN

2 a 3 horas sin límite. ●●● +

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Cuaderno de notas
- ☐ Lapicero
- ☐ Computador y acceso a internet (si es posible)



PASO A PASO METODOLÓGICO

1 Revisar publicaciones académicas de la región

Antes y durante el proceso de investigación participativa es recomendable consultar fuentes secundarias. En la fase inicial de la investigación es importante hacer un proceso de contextualización sociocultural, política y geográfica del territorio, para eso es clave revisar publicaciones académicas de la región que podremos encontrar en bibliotecas municipales y educativas o por internet.

2 Revisar documentos institucionales relacionados con el problema territorial

Otra forma contrastar y recopilar información es a partir de la revisión de documentos institucionales relacionados con el problema territorial. Las cuales van desde normativa, documentos de seguimiento e implementación de política pública (informes de gestión y rendición de cuentas), bases de datos, cartografías, entre otros. Mucha de esta información es de fácil acceso en las páginas de internet de cada una de las entidades, especialmente estatales, pero también algunas empresas o gremios (minero, palmero, turístico) publican información que puede ser útil (ver listado de entidades).

3 Revisar prensa regional y nacional

En internet abunda mucha información, trata de buscar la información más actualizada. La prensa regional y nacional puede ser muy útil, mucha de ella está en internet, pero si requieres acceder a información del pasado es necesario acudir a centros de documentación o archivos bibliotecarios.

4 Hacer un derecho de petición

Si luego de esta revisión de fuentes seguimos teniendo dudas o información insuficiente, podemos realizar un cuestionario con preguntas precisas y radicarlo ante la entidad que creas que tiene competencia. *¡Hagamos un derecho de petición!* (a continuación, encontrarás una guía).

¡RECUERDA!

- Toma notas de las ideas principales, datos claves y escribe párrafos reflexivos. No olvides citar de qué texto y autor extraes la información.
- Si puedes, guarda copia de la información recopilada de manera ordenada y clasificada por temas o fechas.
- Anota las preguntas que van surgiendo o vacíos de información.
- Para realizar un derecho de petición no necesitamos abogados o terceros ¡Hazlo por ti mismo!
- El derecho de petición aplica por regla general para entidades públicas, pero también puede solicitarse a entidades privadas para garantizar nuestros derechos fundamentales.

Listado de entidades públicas donde podemos encontrar información sobre asuntos ambientales

Instituciones/organizaciones	Tipo de documentos
Corporaciones Autónomas Regionales	Acuerdos y documentos informativos sobre fuentes hídricas, vertimientos principales, manejo de residuos peligrosos, disponibilidad y calidad de agua, Planes de Ordenamiento de Manejo de Cuenca (POMCA), zonificaciones ambientales (zonas de reserva forestal).
Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA)	Informes de seguimiento y evaluación o resoluciones de proyectos, obras o actividades sujetos de licenciamiento, permiso o trámite ambiental. Resguardan los Estudios de Impacto Ambiental (EIA), Planes de Manejo Ambiental.
Agencia Nacional Minera (ANM)	Informes de gestión y audiencias públicas que contienen datos e infografías sobre títulos y concesiones mineras por departamento. Informes de seguimiento de exploración y explotación minera. La información es limitada y, sobre casos concretos, suele ser cobrada.
Secretarías municipales de planeación, salud, educación, agricultura, ambiente y desarrollo rural.	Planes de desarrollo, Planes de ordenamiento territorial (EOT, PBOT), caracterizaciones de centros poblados (censos, datos de producción, inversiones en salud, estado de nutrición), cartografías.
Parques Nacionales Naturales (PNN)	Información sobre concesiones hídricas presentes en PNN y áreas protegidas.
Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC)	Cartografía e información catastral del país.
Contraloría General de la República	Informes de alerta y vigilancia de los recursos públicos y bienes ambientales que administran autoridades ambientales, institutos o empresas.
Ministerio de Desarrollo y Ambiente Sostenible	Normativa y políticas públicas ambientales.
Establecimiento Público Ambiental en Cartagena (EPA)	Información georreferenciada, programas de protección ambiental, informes sobre concesiones forestales y de agua, informes de control y seguimiento de recursos naturales no renovables, investigaciones ambientales, programas de adecuación de áreas urbanas en riesgo.

Formato de derecho de petición para solicitar información

Ciudad, (día, mes, año)

Señores:
(Se escribe aquí el nombre de la entidad y funcionario).

Asunto: Derecho de petición sobre (Escriba aquí el tema de la petición)

Yo, _____, identificado con cédula de ciudadanía número _____ _____expedida en el municipio de _____, en ejercicio del derecho de petición que consagra el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia y las disposiciones de la Ley 1755 de 2015, (cuando la solicitud es sobre asuntos de contaminación, citar el artículo 74 de la Ley 99 de 1993) respetuosamente solicito lo siguiente:

PETICIÓN

(Esta es la parte más importante, por cuanto obliga a la entidad a responder con información sustentada los requerimientos dentro de los 15 días hábiles siguientes al recibido)

1) Enumerar preguntas con claridad y precisión. Pregunta por años, lugares, actores y hechos específicos.

2) Puedes solicitar informes o anexos que no hayas tenido acceso.

3) También puedes solicitar visitas técnicas a autoridades ambientales con competencias para hacer seguimiento y emitir una valoración del problema.

HECHOS

Si se quiere, también puedes incluir las razones y hechos que justifican la petición. Así como adjuntar anexos de la información que han recolectado o documentos que respaldan las preguntas (sentencias, resoluciones, documentos académicos o prensa)

NOTIFICACIONES

Por favor enviar respuesta a este derecho de petición a la dirección que aparece al pie de mi firma

Firma del peticionario

Nombre del peticionario: _____

Dirección: _____ de la ciudad de _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS Y LA REINVENCIÓN A TRAVÉS DE LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

ERNELL VILLA A.[1]
MARIELLYS PERALTA M.[2]

Introducción

Este texto trata sobre los avances por los que ha venido transcurriendo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde un trabajo de investigación y de prácticas que se configuran a partir de referencias situadas y cosmogónicas que aseguran la producción y visibilización de lo ancestral. Algunas de estas comunidades se encuentran ubicadas en el norte de Colombia lo que llamamos Caribe seco, desde donde podremos mostrar, comprender algunos logros y resultados, dentro de una dinámica de producción que establece rutas para los procesos del autorreconocimiento, que se origina en relación con el vínculo generacional, intergeneracional, que se ve reflejado en los currículos y lo que significa la experiencia colectiva, puesta en diálogo a través de los contenidos que se encuentran sumergidos en la cultura de los afrocolombianos y que se escenifican día a día. La investigación se desarrolló desde los fundamentos que guían la "etnografía multisituada", como una posibilidad metodológica, todo esto en relación con "la reflexividad". Como resultado, en el texto se presentan las descripciones de los requerimientos pedagógicos y curriculares, para mostrar el papel que tiene la comunidad afrocolombiana así como toda la nación.

1 Doctor en Educación Línea en Estudios Interculturales. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia, profesor Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación e interculturalidad y Maestría en Ciencias Sociales, Riohacha departamento de La Guajira, Colombia, e-mail: evillaa@uniguajira.edu.co

2 Profesora del programa en Etnoeducación e interculturalidad, Licenciada en Etnoeducación y Proyecto Social, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Magister en Pedagogía de las TIC. Candidata a Doctor en Educación, e-mail: maepen@uniguajira.edu.co

En este sentido es el resultado de un proceso de trabajo con los maestros y maestras quienes, a través de múltiples saberes, documentados especialmente desde finales de las décadas de los ochenta y noventa como resultado de una serie de movilizaciones sociales, donde lo cultural y la adscripción de orden diferencial fueron temas centrales. Estas expresiones sociales tuvieron como propósito presentar demandas reivindicativas al Estado por parte de los pueblos afrocolombianos[3] las cuales dieron cierta visibilidad ante la sociedad nacional, a los procesos organizativos que le permitieron generar una serie de peticiones a la institucionalidad, donde básicamente, se solicitaba un tratamiento diferenciador, que conllevara a la visibilización y atención a sus problemáticas, sobre todo en los temas relacionados con el derecho, en los aspectos específicos del territorio, los recursos naturales la educación y lo participativo.

La comunidad afrocolombiana, mediante sus organizaciones sociales, logran llamar la atención de la sociedad colombiana y de los gobiernos, con lo cual generan algún nivel de incidencia frente a las políticas públicas. Este hecho, más la adopción de la Ley 21 de 1991, "Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la OIT., Ginebra 1989, en el ámbito nacional, la Constitución Política de 1991 establece en su artículo 7 que "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana". Artículo 8. "Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación". Asimismo el artículo transitorio 55[4] da origen a la Ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras, la cual establece el derecho de las poblaciones afrodescendientes a la educación propia de conformidad con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales y de esta Ley se desprende el Decreto 1122 de 1998 que establece en su artículo 1º, que: "Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos comunitarios e institucionales la Catedra Estudios Afrocolombianos".

Todo este basamento jurídico permitió tramitar ante las distintas instancias, la inclusión en los planes, programas y proyectos educativos la CEA. Se hace necesario resaltar aquí que los pueblos étnicos[5] hacía mucho tiempo actuaban desde una relativa "autonomía" esto permitió adoptar una educación que respondiera a sus procesos

3 Lo afrocolombiano se asume como un anónimo que tiene unas connotaciones políticas y organizativas, por lo general se utiliza para denominar a las personas que habitan en Colombia y que son descendientes de aquellos que fueron traídos de África en condición de esclavizados por los colonizadores españoles. Ganaron la libertad en 1851 tras la abolición de la esclavitud en Colombia. Desde su llegada han contribuido enormemente a la cultura del país.

4 Este artículo (55) fue incluido en la Constitución política de Colombia, como resultado de los múltiples movilizaciones de los dirigentes afrocolombianos, después de realizar un gran esfuerzo entorno a convencer a los delegados de la gran asamblea constituyente, espacio que fue creado luego de llegar a los acuerdos de paz con el grupo del M- 19, con lo cual se propuso como parte de estos acuerdos la instalación de una gran asamblea constituyente, que tuvo a su cargo la redacción de una nueva constitución política (1991) para la nación de Colombia.

5 Se asume aquí esta denominación de acuerdo con los discursos establecidos en la oficialidad del gobierno, especialmente el Ministerio del Interior y sus dependencias, las cuales se sustentan en lo establecido por la Constitución Política de 1991 en que aparece este tipo de alusión como pueblos étnicos; asimismo, antropológicamente se definen como "Grupos étnicos" a las comunidades que han mantenido su identidad a lo largo de la historia, como sujetos colectivos teniendo un origen común, una historia y unas características culturales propias, reconociendo que al interior de estos existen colectividades humanas que difieren unas de otras.

Esta mirada hacia atrás es posible que nos sumerja en el riesgoso terreno de lo esencialista, pero podríamos decir que es necesario para que la redención se lleve a cabo en toda su multidimensionalidad.

históricos, sus realidades culturales, territoriales y políticas y espirituales. Es así como surgen en parte las dinámicas educativas relacionadas con la etnoeducación y la CEA en los territorios de los pueblos afrocolombianos.

La etnoeducación[6] así como la CEA, en la actualidad, vienen tomando gran fuerza al igual que la "educación propia"[7] en el ámbito nacional. Estos procesos educativos como la etnoeducación y la implementación de la CEA pasan por un desarrollo curricular y pedagógico, que se propone poner en circulación los contenidos y prácticas en contextos afrocolombianos y en aquellos que se caracterizan por estar constituidos por una diversidad cultural, al tomar como fundamentos generar y sustentar un actuar comprometido con las acciones afirmativas, desde las identidades desalojadas por el carácter unificador y homogenizante del Estado, que busca reconocer la condición general de las personas en razón de ser ciudadanos amparados por la luz del Estado Social de Derecho. En este sentido, las particularidades de las personas afrocolombianas son excluidas del relato nacional, con lo que desconocen el *ethos* cultural. En tanto vivirlo como un conjunto de características culturales ancestrales, permite diferenciar y particularizar a un grupo respecto al otro. Para los afrodescendientes esta mirada hacia atrás se da hacia lo ancestral como referente epistémico-alternativo. Esta mirada hacia atrás es posible que nos sumerja en el riesgoso terreno de lo esencialista, pero podríamos decir que es necesario para que la redención se lleve a cabo en toda su multidimensionalidad. Desde luego es a través de un saludable involucramiento con el pasado, como parte de una formidable tarea teórica de la diáspora y lo interepistémico, que una discursividad poética y analítica podría ser producida.

6 La denominación etnoeducación surge de la incorporación de las discusiones que vienen del etnodesarrollo propuesto por Guillermo Bonfil Batalla. Desde esa consideración se decide entonces hablar de la etnoeducación.

7 En este contexto se asume lo propio, para indicar que es la perspectiva que revindica y resalta el hecho enfatizante de cómo han existido unos saberes desde siempre, que les pertenecen a los pueblos originarios, que devienen y son partícipes de concepciones culturales "propias", desde antes de la llegada de los europeos al subcontinente americano y que son diferentes de las que se constituyeron a partir de la conformación del Estado colombiano, donde se construyeron relatos que se asumen como fundacionales dejando por fuera de él a los pueblos y sus saberes". En: Tesis Doctoral. "Recorriendo memoria encontrando palabra": Las narrativas de las comunidades negras del caribe seco colombiano una instancia de educación propia" Villa A., Ernell. Universidad de Antioquia Facultad de Educación Medellín, 2012.

Desde estas instancias epistémicas, el pueblo afrocolombiano, ha ido construyendo sus procesos educativos, de los cuales se destacan experiencias entorno a la implementación de la CEA como la de San Basilio de Palenque en el departamento de Bolívar, URE en el departamento de Córdoba, Soplador en la Zona bananera del Magdalena, Guapi en el departamento del Cauca, Tumaco en el departamento de Nariño, Buenaventura en el departamento del Valle del Cauca, Proyecto Etnoeducativo intercultural del bajo Atrato, Río Sucio y Carmen del Darién en el Chocó y su modelo pedagógico Etnoeducativo emancipador "champalanca". Así como los procesos de articulación de la CEA, con la etnoeducación, que se vienen dando en la región de intracosta donde se destacan experiencias curriculares que son guiadas desde los Proyectos educativos comunitarios (PEC) en localidades como Juan y Medio[8] y el proceso que toma fuerza en la comunidad de Matitas[9], sitios que pertenecen geográficamente a la ciudad de Riohacha. Al igual se viene dando un nuevo proceso en el sur del departamento de la Guajira con el decidido apoyo del Cinep/PPP. Otros escenarios de implementación son los que se han venido sucediendo en las zonas del centro y norte del Cesar, más concretamente en los pueblos de Guymaral, los Venados, el Paso, Tamalameque y en el norte, en los pueblos de Guacoche, Guachito, el Javo y algunos intentos en instituciones educativas de Valledupar con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, caso concreto de la institución educativa Upar, la cual se encuentra ubicada en la zona sur de la ciudad donde converge gran población afrocolombiana.

El rasgo característico de estas experiencias ha sido el gran esfuerzo que han asumido las comunidades educativas, conformada por los padres de familia, los estudiantes, profesores, sabedoras y sabedores, todos estos actores sumados a los líderes sociales de la comunidad afrocolombiana y los consejos comunitarios, quienes enfrentan la pérdida del sentido de lugar, que se viene presentando al acudir a las narrativas fundacionales que trae la CEA. Se convierte en una posibilidad de poder resistir los embates de la cultura del "sistema mundo capital"[10], que, con su lógica de mercado, lo reduce todo al consumo desorbitado de las grandes marcas que determinan un flujo iconográfico, donde la diferencia queda reducida a un multiculturalismo corporativo de promoción y marketing de las diferencias culturales.

8 Juan y Medio es un corregimiento que hace parte del distrito de Riohacha, en el departamento de La Guajira. Se localiza al sur de la zona urbana de Riohacha, se establece en las estribaciones de la sierra Nevada de Santa Marta. Al norte de Colombia limita con el corregimiento de Matitas; al sur con el Municipio de Distracción y el corregimiento de Las Palmas; al oriente con el corregimiento de Tomarrazón; y al occidente con el corregimiento de La Palma, étnicamente poblado por gentes afrocolombianas e indígenas wiwa. (Mosquera & Villa 2019).

9 Matitas es un corregimiento y una comunidad caracterizada demográficamente y etnológicamente por haberse conformado por personas de origen afrocolombianas ubicada a 74 km por vía terrestre al sur de la ciudad de Riohacha, a la que pertenece; en el Departamento de La Guajira, ubicado, al norte de Colombia. Siguiendo algunos relatos que parten de historia oral, se dice que en el pasado fue un palenque, donde se resguardaron negros cimarrones que huían de la esclavización; esto la llevo a constituirse uno de los focos de rebelión más influyente en la Provincia del Río del Hacha, junto a otros palenques cercanos. Para después de la mitad del siglo XIX, tras la abolición del sistema esclavista en la República de la Nueva Granada (1852), pasó a ser una localidad libre (Mejía. N. 2011).

10 En este sentido, la economía-mundo es un sistema planetario que se encuentra integrado por medio del trabajo y el capital, donde esto implica una sumatoria o más bien una relación de tensión permanente entre los participantes en el sistema-mundo, de ahí que este se asuma como la expansión y localización de la economía a través de un sistema interestatal de producción masiva, el cual afecta la vida en todos los ámbitos.

Por consiguiente, se observa cómo desde décadas anteriores se ha venido construyendo un relato soportado en saberes, que son puestos en escena desde el sustrato que aporta la tradición oral[11], a partir de la cual se pueden leer las historias locales, saberes de la botánica de lugar, conocimiento del territorio y otros, donde se hace pertinente considerar los desprendimientos epistemológicos que entran a galvanizar la CEA, los cuales fundamentan una práctica inicial contextual.

El quiebre de esta manera inicial de trabajar la CEA, se asumen a partir de los aportes hechos por la etnohistoria, etnolingüística, la antropología y los estudios culturales críticos, que toman los planteamientos antropológicos de Bronislaw Malinowski con el problema del significado en las lenguas primitivas; Franz Boas quien registró textos en las lenguas vernáculas, dándose a la tarea de "producir material etnográfico que se presentaban desde un actuar de cómo piensan, hablan y proceden las gentes, en sus propias palabras" (Guber, 2001).

11 Oralidad es la producción de la palabra hablada en una situación concreta, en que por ejemplo, se nutre de situaciones, pasajes, experiencias, que van siendo recreadas por otros actores que pueden estar presentes o ser evocados; la oralidad es una manera de presentar y circular la palabra hablada. La tradición oral es la cadena de producción verbal que se mantiene a partir de los procesos de transmisión y recreación de los contenidos culturales que son puestos a viajar en el tiempo; la tradición oral presenta retenciones, olvidos, transcreaciones performativas que la hacen vigente y da sentido de pertenencia. La tradición oral hace parte de los procesos de aprendizaje cultural, es decir que actúa en la enculturación y la endoculturación; ello quiere decir, el tránsito que se efectúa de lo social a lo cultural. Según los referentes que se siguen en este trabajo de investigación, la tradición oral es performativas, tal como sugiere Vich y Zavala (2004).

Contexto situacional y escenarios de intercambio simbólico

En estos desarrollos y logros alcanzados por la CEA se resalta la importancia de la relación escuela – contexto, en el sentido de lo propuesto por la sociolingüística cuando establece esa relación texto – contexto, que vendría a ser considerada en el momento en que se toma el contexto situacional de las comunidades. La escuela habitada por sujetos hablantes, como lo es el docente donde se transfieren intereses, necesidades y factores que son mediados por el contexto, en tanto el sujeto hablante se inscribe en un medio que toca lo histórico – social. Ello ayudó a consolidar una propuesta curricular, que permitió despejar el planteamiento según el cual, la educación en las comunidades tendría el propósito de generar formas de disciplinamiento mediante el cual los sujetos, naturalmente "incultos" y "espontáneos" deben de controlar sus pasiones en vía a constituirse como seres civilizados, racionales y supuestamente "morales" (Vich, 2004).

La puesta en escena de dinámicas que generen construcciones curriculares como la que acompaña a la CEA, parte de la necesidad de producir conocimiento relacional con, desde, para y entre[12]; estas instancias las asumimos como parte de un actuar con-sentido, por medio de la cual se busca decir no, poder contestar y decir otra cosa. Se trata de afirmar la vida en medio de las adversidades que agota la humanidad de aquellos que no dicen nada y cuando se dice es con el fin de fijar un mal-decir[13]. Es así como las transformaciones curriculares de la mano del lenguaje y lo cultural posibilitan escenarios de intercambio simbólico, donde se reproducen o transforman los contenidos culturales; de esta manera, la tradición oral se constituye en un medio que hace posible relatar las historias de las comunidades. Esta perspectiva llama la atención sobre la poca importancia que se le dio a la oralidad en el pasado; se aducía a una carencia de sentido, donde su temporalización no permitía rastrear los acontecimientos históricos. La revaloración de la oralidad, como un medio de resistencia ante el "pensamiento del afuera" que se dispone a ofrecerse para ser atrapado de manera amenazante, que modela la conciencia de los interactuantes, la tradición occidental, dispuso un lenguaje despreciativo de lo oral, lo que condujo a la sospecha y posterior acusación de inverosimilidad y, por consiguiente, esta no debería entrar en los contenidos de las propuestas curriculares de la CEA según los expertos formados en las toldas de las ciencias positivistas.

Surge entonces la posibilidad de pensar, construir y reactualizar los contenidos curriculares de la CEA, mediante el reflexionar de las prácticas discursivas que direccionan el proceso pedagógico. Desde esta instancia se busca hacer una

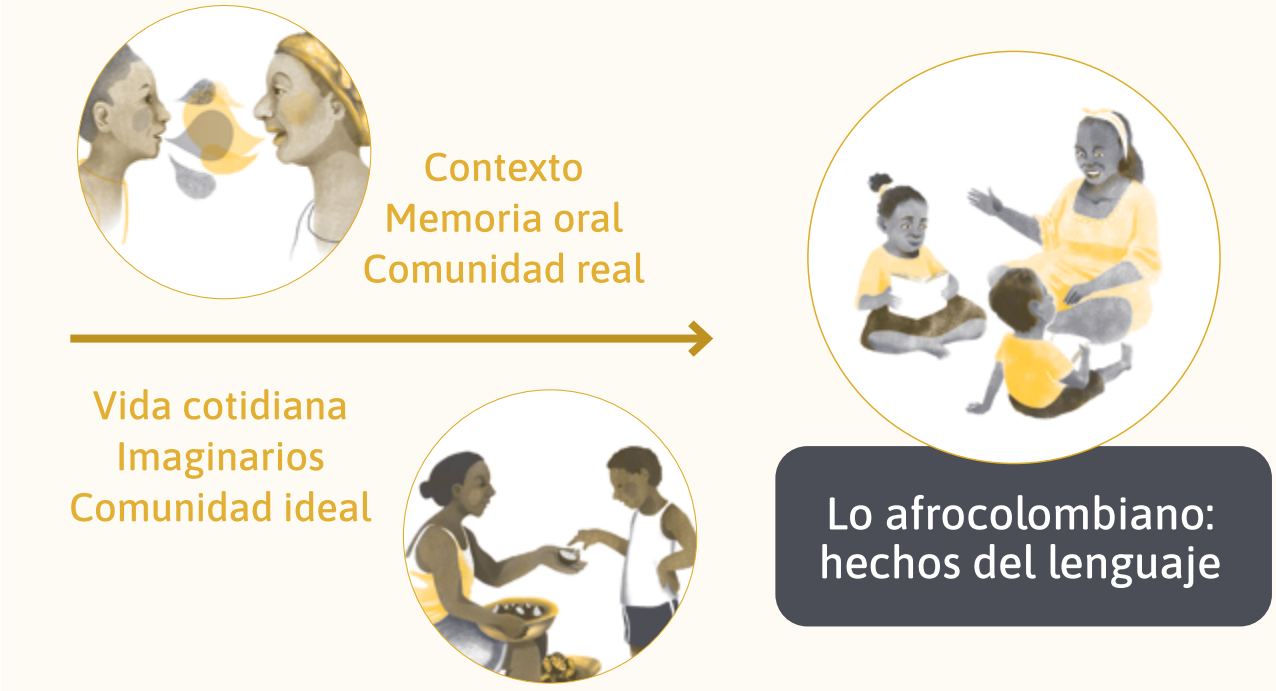
12 Desde 2007 hemos venido apostando a la necesidad de abordar la investigación, como un acto relacional y situacional que involucra una acción con, desde y para, donde la intención es hacer una investigación más horizontal y desde abajo a partir de una militancia sumergida en las etnicidades, que involucra el diálogo con los compañeros líderes como: José Julio Pérez, Samuel Arregoces, Juan Manuel Pertuz, Javier Pardo, Álvaro Baute. De igual forma, con los profesores Zaida Sierra R, Catherine Walsh, Abelardo Ramos, Alberto Verón, M´bare N´gom, Jorge García y Cesar Asprilla 2012.

13 Esta categoría ha sido propuesta por el profesor Wilmer Villa; tiene que ver con un modo inapropiado de decir sobre los otros, inicia con la estrategia de adecuación de la autoimagen, por medio del desprestigio, la deformación y el desalojo, llegando a caer en una autodepreciación donde las personas huyen de si, son las 3D que inciden en la negación de la persona.

aproximación a las categorías que soportan los contenidos de los discursos organizadores de las propuestas curriculares de la cátedra. Para lograr este resultado, se propone fijar la atención sobre dos planos de la enunciación, que determinan la producción comunicativa de los discursos pedagógicos: en un primer plano de diferenciación se encuentra el discurso como una elaboración condicionada por las prácticas culturales y delimitadas, según el contexto de ocurrencia en el cual los actores étnicos-sociales se inscriben. Todo esto conlleva a identificar la mutua afectación de las personas que interactúan, quienes en una doble relación afectan y son afectados por los códigos de circulación cultural. En este sentido se reconocen las categorías construidas socialmente que aplican en la organización del conocimiento de la vida cotidiana, las cuales operan a través del sistema de pensamiento devenido de la conciencia oral.

Figura 1.

Discursos organizadores de la propuesta curricular de la CEA.



Fuente: elaboración Ernell Villa y Mariellys Peralta.

En una segunda instancia de diferenciación se tienen las categorías y teorías por medio de las cuales se proyectan acciones sostenidas en la forma de describir a partir del escribir en, de y sobre el otro. En este plano de la enunciación se reconocen los relatos en contexto, los cuales operan y determinan unas formas de concebir la realidad como parte de un sistema de enunciados coherentes con la historia y lo territorial. Esta dinámica de producción de contenidos es lo que caracteriza la apuesta curricular, como un producto de las emergencias epistémicas, a partir de la formación de un cuerpo

de profesores investigadores[14] y el establecimiento de un método que se encarga de fundamentar el quehacer de la CEA. Como una pedagogía[15], que llega más allá de una práctica coyuntural.

Esto implica, entre otras cosas, la construcción de epistemologías que instauren pedagogías, en una dinámica que precise de la integración que fluctúa entre el trabajo usualmente considerado académico-investigativo y el día a día de la escuela. Para ello es necesario la integración del trabajo que le dé sentido, de un lado, al afianzamiento del autorreconocimiento y la identidad de los afrocolombianos y de toda la sociedad colombiana, que posibilite además, el propósito firme de socavar las bases del racismo, en una dinámica que, como diría el sabedor afroecuatoriano Juan García, (2003) se mueve "casa-adentro y casa-afuera".

Dentro de un orden de conocimiento para el establecimiento de los contenidos de los planos de la enunciación trabajados en este texto, a propósito de la reflexión sobre categorías de los discursos organizadores de la propuesta de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se hace pertinente abordar la diferenciación hecha por Emile Benveniste con los dos planos de la enunciación del relato y el discurso ¨ El relato se caracteriza por ser un modo de enunciación que excluye toda forma lingüística ¨autobiográfica¨; es decir, los deícticos como el ¨yo¨,¨tú¨,¨aquí¨, el ¨ahora¨ los cuales forman parte del aparato formal de la enunciación. Para el análisis que se viene desarrollando, este plano de la enunciación se corresponde con el de las categorías de análisis social que se desprenden del desarrollo de los meta–relatos o meta–narrativas. El otro plano de la enunciación que se tiene en cuenta para la reflexión de los contendidos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es la hecha por Benveniste (1997), quien plantea el discurso como una enunciación que supone un hablante y un oyente, y utiliza no solo los deícticos de primera y segunda persona, sino también los tiempos verbales del presente y el futuro. El recurrir a los dos planos de la enunciación sirve como filtro que ayuda a cernir los contenidos de las propuestas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos para permitir identificar el lugar desde el cual se piensa, se formula y se ponen a circular los contenidos de la CEA.

La construcción de conocimiento sustentado en las categorías de análisis social obedece al proceso de producción desde las tendencias, las corrientes, las escuelas y los autores. En este sentido, las tendencias se pueden entrar a considerar como las posturas teóricas y metodológicas que se generan en un contexto cultural en concreto. En cuanto a las corrientes se toman como una derivación de las tendencias que expresan contenidos y a su vez determinan la esencia de lo que se busca explicar, comprender o transformar. Por último, las escuelas serían las agrupaciones de autores que se asumen como corrientes; en este orden de ideas, la pregunta por el lugar desde el cual se van a fun-

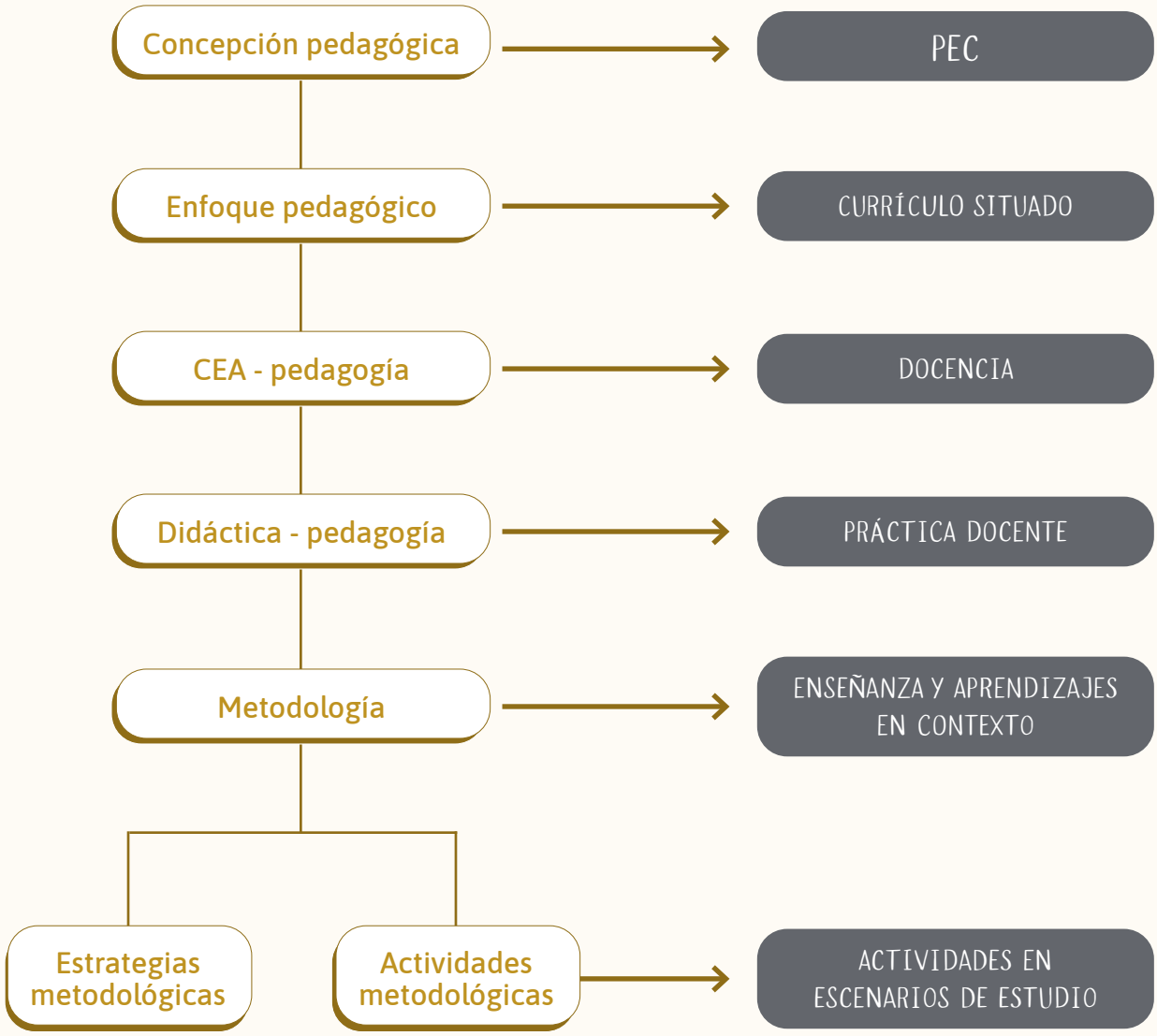
14 En este contexto, la tarea del profesor consiste en promover la humanidad en los estudiantes apoyándose en el saber de la disciplina (saber académico), el saber didáctico, el saber y las prácticas del contexto; estos tres tipos de saberes delimitan el saber del docente. Esta apreciación es un fragmento del discurso pronunciado por los maestros en la histórica Marcha del hambre, que partió de la ciudad de Santa Marta, el 26 de septiembre y llegó a Bogotá el 21 de octubre de1966 (Hernández, 2000).

15 El hecho de cuestionar la pedagogía vía la tradición alemana como concepto de circulación cerrada, que deja por fuera las expresiones diversas de experiencias con los pueblos, comunidades y culturas. Nos lleva a identificarnos con una concepción de pedagogía, donde se asume la pedagogía como un discurso dirigido a la comprensión del lugar que ocupan los sujetos en el hecho y en el acto educativo, ella se afirma como un saber del otro, estudia la relación con el saber En este sentido, las pedagogías para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos deben alejarse de las formas convencionales de ver, nombrar, actuar y mediar en el cultivo de lo humano. (Sambrano, 2012).

damentar los contenidos de la cátedra: ¿cuáles son las tendencias, las corrientes, los enfoques, las escuelas y los autores que van a fundamentar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

Figura 2.

Andamiaje de la Cátedra de Estudios Afrocolombiana como una pedagogía.



Fuente: elaboración Ernell Villa y Mariellys Peralta.

3-A
3-B

El anterior nivel de análisis permite conjugar la marca de expresión y representación que determina la producción de conocimiento en razón de las condiciones epistemológicas, para determinar lo que es un currículo legitimado desde los edificios de una ciencia comprometida con el lugar. En el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Caribe seco[16], se hace necesario identificar el locus de enunciación que hoy conlleva a la postulación de unas epistemologías etnoreferenciales, donde la pregunta central es por el conocimiento que se revalora e incluye en las prácticas discursivas de las comunidades y los colectivos que se vienen pensando, construyendo, reactualizando los contenidos de la Cátedra afrocolombiana. Frente a esta situación surgen las siguientes preguntas:

- ¿Qué papel ha de jugar la CEA en los procesos educativos de la sociedad colombiana?
- ¿Es posible que la CEA se constituya en un espacio que reconoce las formas plurales de producir el conocimiento, de representar, nombrar y narrar la realidad pedagógica?
- ¿Será que algunas experiencias que se desarrollan desde la CEA se constituyen en escenario que propician y ocultan, prácticas que son atravesadas por un perpetuar los silencios históricos, que han invisibilizado y marginalizado al pueblo afro?
- ¿Será que la Catedra de Estudios Afrocolombiana se constituye en el puente que permita avanzar en los procesos de la interculturalización de la sociedad colombiana?

Los anteriores interrogantes se deben tomar como un punto de entrada para la reflexión dentro de la construcción curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que permita lograr un nivel de análisis pertinente a las condiciones sociales, políticas, económicas y epistemológicas de las comunidades negras y para toda la nación colombiana.

La necesidad de crear una epistemología fundacional de la CEA

La necesidad de fundar una epistemología que reinterprete la historia con nuevas categorías, en lugar de continuar con el paradigma creado por la ciencia informada y dominante. En consecuencia, la epistemología de la ciencia paradigmática y dominante es desigual, porque no responde a

16 Caribe Seco es una zona que se encuentra situada entre los valles del río Pampatar o Chetazar que en español es río Cesar, río Ariguani y sabanas comunales en la extensión que bordea la Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía del Perijá (departamento del César y zona sur de la Guajira y del Magdalena); estos dos territorios no pertenecerían a una localización puntual de la región Caribe, sino a la ubicación de los territorios de intracosta, donde el relacionamiento con otros pueblos y otras comunidades le imprime a la construcción cultural un ingrediente que desafía a la homogenización regional de lo Caribeño Villa A. Ernell. Tesis Doctoral Universidad de Antioquia Facultad de Educación Medellín, 2012.

La epistemología de la ciencia paradigmática y dominante es desigual, porque no responde a las diferentes experiencias de los grupos y pueblos culturalmente diferenciados.

las diferentes experiencias de los grupos y pueblos culturalmente diferenciados, ello implica que los pueblos que han sido sometidos subalternados no sigan pensando desde una epistemología dominante.

La dependencia epistemológica actúa en la conciencia de las personas afrocolombianas, la cual se ilustrará con la siguiente metáfora[17]: la epistemología eurocéntrica actúa como la sobra del vestido que nos da un mal abrigo y nos da un supuesto refugio que no permite valorar la verdadera fuente del conocimiento de las comunidades afrocolombianas, la sobra a la cual obedecemos en algún momento debe ser revisada y puesta en crisis en razón que esta deviene del vestido colonial que en este sentido se corresponde a un uso y a una función depositaria de un lenguaje y una cognición de corte colonial.

El régimen de dominación colonial actuó y sigue actuando como esa sombra del vestido de corte colonial que con la modernidad produjo una forma de inventar y racionalizar el comportamiento de los oprimidos. Como consecuencia del advenimiento de la modernidad se crearían nuevas formas de clasificación para la fijación y establecimiento de las jerarquías epistemológicas, que se legitimarían desde un lenguaje realista el cual no tomarían en serio las particularidades narrativas de los pueblos y comunidades afrocolombianas que disponían de ciertos saberes. Con toda esta situación histórica influyendo en la dinámica de producción y formalización de los saberes, se hace necesario hacer elección por la endodescolonización del lenguaje con que se aprende y representa la realidad, de modo que se puede identificar, revalorar e incluir otras formas de conocer pensar, hacer y ser.

La construcción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se viene a anclar en el considerar un más allá de la epistemología, desde la cual se advierta los inconvenientes que se dan con el estatuto absolutista de la epistemología convencional, la cual condiciona la producción de conocimiento

17 La metáfora es útil, porque precisamente presenta algo que es distinto, pero totalmente distinto. Pero no totalmente distintito, lo que quiere decir que hay un núcleo común, hundido y oculto por los atributos exteriores. En la ciencia y la investigación, esta tendencia metafórica se manifiesta en los principios de la causalidad. Se ha argumentado repetidas veces que la metáfora tiene un valor psicológico, que actúa por deslumbramiento y alumbramiento de los estratos profundos de la realidad. Forma de pensamiento mediante la cual una realidad o concepto se expresa por medio de una realidad o concepto diferente con lo que lo representado, guarda cierta relación de semejanza (Ernesto Sábato en Uno y el universo, México 1991).

y lo proyecta como una fuerza universal y adstrato enunciable para toda época y todo contexto; por lo tanto, no se puede hablar de una epistemología, sino de unas epistemologías emergentes o situadas[18], las cuales son legitimadas desde lógicas culturales distintas a la lógica aristotélicas-cartesianas. Hoy por hoy se viene advirtiendo sobre la existencia de una producción cultural de conocimiento que hace visible la multivocalidad en la emisión y recepción de los discursos que formalizan el conocimiento en vía de la descolonización.

Los dos planos de enunciación considerados al inicio de este texto permiten evidenciar el problema de lo propio y lo apropiado para la construcción de una propuesta de Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lo propio da cuenta de los regímenes de la cultura que determinan la aceptación o negación de los contenidos culturales, en este caso con las categorías construidas socialmente en un contexto particular y que pasan a ser enunciadas por las personas que participan en los circuitos de la memoria y lo apropiado es transferido a una cultura de manera artificial o convenida por las personas. Un ejemplo claro de esto es la categoría de raza y etnia que son dos categorías de análisis social, que las personas reproducen en la cotidianidad de manera acrítica sin dimensionar toda la connotación teórica que hay de una elección a otra de los dos modos de enunciar. Queda la particularidad de las adecuaciones discursivas en lo referido a las formas cómo nos percibimos y la forma cómo nos pueden estar percibiendo las demás personas.

Esto quiere decir que los modos como nos inscribimos como pueblo, comunidad colectividad cultura o grupo posibilita una representación de nosotros, pero que esta representación[19] determina que las demás personas hagan representación de la representación, las cuales son descritas por medio de un tipo de prácticas discursivas que encierran las costumbres de las demás personas en lo referente más próximo del yo hegemónico, el cual proyecta y alimenta los contenidos de los imaginarios que inciden en lo que decimos de nosotros o a través de los que de nosotros dicen las otras personas

18 Lo situado se asume a partir de los desarrollos del movimiento de mujeres negras de los Estados Unidos, feminismos de color y del movimiento Chicano, que han contribuido a la generación de conocimiento desde sus realidades. Por consiguiente, se entiende como un proceso de acción escenificada en un contexto próximo; es decir, un contexto encarnado en el ser. En este sentido ver a Donna J. Haraway (1995).

19 Se trata de ir más allá de la sola regulación, transmisión y formalización de contenidos que son fijados unilateralmente. Esos que se convierten en arbitrarios culturales por medio de los cuales se violentan a los actores, y todo en procura de mantener un control.

Es por todo esto que cuando se enuncia, siempre se corre el riesgo de ocupar o legitimar la centralidad de quien enuncia para tomar posición frente a los contenidos de los enunciados. Es así como la centralidad y hegemonía del actor de la enunciación se vive constantemente en lo endógeno como de lo exógeno.

Por esto no hay que perder de vista que cuando se enuncia o nos convierte en personas del enunciado, los contenidos discursivos por medio de los cuales nos representamos o nos representan son una invención de las personas, los lugares, los objetos y la misma existencia de lo que existe y se representa a través de lo que decimos o a través de lo que de nosotros dicen. En este sentido, los dos ámbitos discursivos expuestos hasta ahora no se deben tomar de forma jerárquica para el caso de los planteamientos que se vienen desarrollando en este texto y que se toman de manera relacional donde se está en la posibilidad de aceptar o rechazar las formas por medio de las cuales se representan las prácticas lingüísticas, culturales, económicas, epistemológicas y políticas que históricamente han dado cuenta de lo negro o lo afro.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una vía para la descolonización

Es la CEA una instancia de pensamiento para la promoción de los saberes que articulan un sentido colectivo. Por medio de esta se busca reactualizar los contenidos que se han adormecido por el olvido e incidir en la producción, mediación, distribución y circulación de la cultura en contexto. No se trata simplemente de llenar y transmitir los contenidos textuales fundamentados en la visión de los autores, buscamos el fortalecimiento del ejercicio narrativo de los actores.

Es así como la Cátedra debe propiciar la emergencia de la voz y la sabiduría, que es patrimonio de las comunidades. En este caso no se desconocen los aportes de la investigación que se pueda hacer desde la academia, los cuales se toman en cuenta siempre y cuando sean el resultado de un proceso de "co-alianza" entre la comunidad y los investigadores comprometidos. Todo esto implica dejar de ver a las comunidades negras como simple objeto de estudio y pasar a asumirlas como productoras de saberes[20]. Por este motivo, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se propone como una instancia de descolonización que comienza por generar una nueva actitud de vida, para advertir y reflexionar sobre las injusticias, las asimetrías y las condenas de las comunidades negras del Ca-

20 Se define un "saber" como un conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva, que posibilita la formación de grupos de objetos, enunciaciones, conceptos, elecciones; es también "el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata su discurso", un "campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los objetos aparecen, se definen, se aplican y transforman". En suma, un "saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso" Foucault (1987).

Se trata de asumir la lucha por la liberación de aquellas cárceles y rejas que los hombres y mujeres han establecido desde el lenguaje.

ribe seco colombiano. De este modo, la descolonización no pasa jamás inadvertida; afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de atributos en actores privilegiados [...]. Introduce al ser en un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos, pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera (Fanón, 1986).

Por consiguiente, la descolonización asume la construcción de una "nueva humanidad", donde la emergencia cumple un papel fundamental. Se trata de asumir la lucha por la liberación de aquellas cárceles y rejas que los hombres y mujeres han establecido desde el lenguaje. La definición de la descolonización "puede encontrarse, si se quiere describirla con precisión en la frase bien conocida: 'Los últimos serán los primeros'. La descolonización es la comprobación de esa frase. Por eso, en el plano de la descripción, toda desescolarización es un logro" (Fanón, 1986: 31).

Desde el Caribe seco colombiano se propone asumir la Cátedra como una posibilidad de reinvención asociada con los procesos de descolonización que deberán actuar en contra de las invenciones[21] heredadas del periodo colonial. En ese sentido se propone:

- La Cátedra de Estudios Afrocolombianos surge de la necesidad de actuar desde el relacionamiento que vincula a las y los actores, para vivir la experiencia como una co-construcción étnica y cultural.
- Desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se asume la "co-alinza", "co-existencia" y el "con-sentimiento" de las personas desde su sentir como afrodescendiente. Como indígenas como población blanco, mestiza[22].
- La Cátedra de Estudios Afrocolombianos posibilita los procesos organizativos del pueblo afro, donde las prácticas del nombrar son tenidas en cuenta.
- La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha de generar un actuar desde la necesidad de afrontar la construcción de una nueva semántica que entre a descolonizar los lenguajes como una estrategia del resistir y el "re-existir" de los pueblos.

21 Entendemos la invención como la generadora de las formaciones discursivas que han producido la condena de los otros, así por ejemplo, los africanos no fueron negros desde el principio, su producción se debe a la invención colonial que construyó la estrategia de objetivación que posicionó lo negro desde un "mal-decir" (Villa & Villa 2011).

22 En este contexto se asume lo mestizo, desde dos perspectivas: el mestizaje cultural y el mestizaje biológico, para entrar a dar cuenta del encuentro biológico y cultural de etnias diferentes, en el que estas se mezclan. Se utiliza con frecuencia este término para describir el proceso histórico sucedido en América que la llevó a su estado cultural actual.

A manera de conclusión

Podemos decir que desde una concepción crítica en relación con los estudios entorno a la CEA se propone la pedagogía como una "forma de intercambio y producción cultural que aborda el modo en que el conocimiento y los saberes que son producidos, mediados, rechazados y representados dentro de relaciones de poder tanto dentro como fuera de la escolarización" (Giroux, 1997). Se presentan desde la emergencia de la decolonialidad y los estudios culturales latinoamericanos, Walsh (2015) propone la pedagogía como "un proceso productivo de carácter colectivo para la transformación política y cultural desde una consideración crítica que apunta a la práctica, sustentada desde la reflexión-pensamiento-acción para la humanización". Las anteriores concepciones de pedagogía nos ponen de lleno a la CEA en los procesos de "producción cultural", donde el relacionamiento es lo importante. Desde la zona de diálogo inter epistémico, de donde emerge la pedagogía como una instancia de afectaciones mutuas para el "re-alojamiento" de los contenidos que han sido expulsados por la modernidad, todo esto con el fin de movilizar los saberes que se producen en contextos situados.

Es posible que el hecho de asumir la pedagogía en el proceso de CEA nos lleva a ser conscientes de que existen ciertos riegos en su consideración, a partir de la pregunta que nos plantea-

mos: ¿Será que la Cátedra se constituye en un lugar que reconoce las formas plurales de producir el conocimiento y de representar, nombrar y narrar la realidad?

Esta posible situación de "reconocer formas plurales de producción de conocimientos" se convierte en un riesgo que se manifiesta en la fijación de los contenidos culturales, epistémicos, políticos, lingüísticos y éticos, donde se pueden llegar a generar "suplantadores cognitivos"[23] (Sodré, 2000), desde los lenguajes que produzcan más de lo mismo a través del desarrollo de la CEA.

Todo lo planteado nos lleva a decir que la Cátedra se sitúa como una construcción, que nos debe ayudar a comprender que no es igual trabajar pedagógicamente la CEA en contextos donde la población afro es mayoría como: Palenque de San Basilio, Matitas, Camarones, El Chocó, Guacoche, Buenaventura, Tumaco, donde esta se reviste de sentido y significado a partir de elementos históricos e identitarios, a que la CEA se imparta en lugares donde la población en un alto porcentaje es blanca-mestiza como Bogotá, Medellín, Bucaramanga, Armenia y Manizales. Por los significados que tiene la CEA en la formulación, estructuración y desarrollo de acciones que abiertamente se plantean la necesidad de elaborar un actuar que tome como su principal papel la lucha decidida contra el racismo y todas las formas conexas de discriminación. La Cátedra no debe sustentarse en el ejercicio de la réplica de experiencias ejemplarizantes, sino en la construcción y emergencia de un lugar para entrar a afirmar la voz interior como una instancia política para la defensa de la vida de las comunidades afro y toda la sociedad colombiana

Referencias bibliográficas

Alarcón, José (1963). *Compendio de historia del departamento del Magdalena*. Bogotá: Imprenta del Voto Nacional.

Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bolléme, Geneviéve (1990). *El pueblo por escrito*. México D.F.: Grijalbo.

Benveniste, Emile (1997). *Problemas de lingüística general*. Madrid: Siglo XXI.

Bonfil, Guillermo (1991). *Pensar nuestra cultura*. México D.F.: Alianza.

Césaire, Aimé (2006). *Discursos sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.

23 Abordar el tema de lo cognitivo implica, necesariamente volver la mirada a las ciencias cognitivas y en particular a los desarrollos de la psicología cognitiva. La revolución cognitiva produjo avances importantes en el ámbito de la psicología y otras disciplinas afines, con implicaciones directas en la pedagogía, constituyéndose hoy en un paradigma. Este interés por lo cognitivo surge en parte como consecuencia de nuevos desarrollos en ámbitos de estudio que se sitúan desde lo transcultural y las epistemologías difusas, como lo muestra Goodman (1995) y la reinterpretación de la cognición.

Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinvención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Fanon, Frantz (1986). *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Foucault Michel (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

García, Juan (2003). *Papá roncón*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar.

Giroux, Henry (1997). *Cruzando límite*. Barcelona: Paidós.

Goodman, Nelson (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Editorial Visor.

Guber, Rosana (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.

Hall, Stuart (2003). *¿Quién necesita de identidad?*. En: Stuart Hall y Paul du Gay (Comps.). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Helg, Aline (2004). *Constituciones y prácticas sociopolíticas de las minorías de origen africano: una comparación entre Colombia y Cuba*. En: Jaime Arocha (Comp.). Utopía para los excluidos. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Maldonado Torres, Nelson (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central-Iesco, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

Mosquera, Claudia y Villa, Ernell (2019). *Afrodescendientes en La Guajira: "con mucho gusto y a mucho honor"*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Perrot, Dominique y Preiswerk, Roy (1979). *Etnocentrismo e historia*. México D.F.: Nueva Imagen.

Quijano, Aníbal (2001). *Colonialidad de poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En: Walter Mignolo (Comp.). Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Signo.

Sábato, Ernesto (1991). *Uno y el universo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Saldarriaga, Óscar (2006). *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización*. Nómadas, 25, 98-108.

Sodré, Muniz (2000). *Claros e escuros. Identidades, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Soler, Sandra y Pardo, Neyla (2007). *Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión*. En: Teun Van Dijk (Comp.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Villa, Ernell (2012). *Recorriendo memoria encontrando palabra: Las narrativas de las comunidades negras del caribe seco colombiano una instancia de educación propia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Antioquia.

Villa, Wilmer (2008). *Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presente*. En: Wilmer

Villa y Arturo Grueso Bonilla (Comps.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Villa, Wilmer y Villa, Ernell (2011). *Desarrollo y mundos desencontrados en el actuar representados desde los bordes*. Revista *Anthropos: Huellas del conocimiento*, 230, 147.

Villa, Wilmer y Villa, Ernell (2012). *La pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano*. Cuadernos de Literatura, (12), 69-89.

Vich, Víctor y Zabala, Virginia (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Editorial Norma.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Zambrano Leal, Armando (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

COMBATIENDO LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN LA ESCUELA. ENTRE ETNIA Y RAZA: ¡LA ESCUELA AVANZA HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SIN ESTEREOTIPOS![1]

1 Propuesta metodológica implementada en el marco del Proyecto "Entre etnia y raza ¡La escuela avanza hacia una educación intercultural sin estereotipos! Realizada por: Clarena Mendoza Ceballos, Georgina Ucros Pushaina, Marta Contreras Cantillo y Aldo Alberto Brito Pushaina.

VER LIBRILLO: "ENRAMAR LA VIDA: VOCES AFROGUAJIROS Y WAYUUS"

A ¿CÓMO ME RECONOZCO Y POR QUÉ PERTENEZCO A UN GRUPO?

OBJETIVO

Expresar el autorreconocimiento mediante la producción de dibujos que estimulen la imaginación en los niños y niñas, y generar nuevas posibilidades que les permitan comunicar y reflexionar acerca de sí mismos en los grados 0° y 1°

DURACIÓN

2 a 4 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Hoja de block
- ☐ Lápiz
- ☐ Borrador
- ☐ Sacapuntas
- ☐ Lápices de colores
- ☐ Crayolas

PASO A PASO METODOLÓGICO

1. La docente **plantea varios interrogantes** apropiados para los niños y niñas entre estos: ¿Quién soy? ¿Cómo me reconozco yo y como te reconoces tú? Con el fin de despertar motivación e interés por la actividad a desarrollar, se activarán los conocimientos previos. Las respuestas enunciadas por los niños y niñas se consignan en el tablero.

2. La docente **explica el objetivo de la actividad** y con los aportes de los niños y niñas se **construyen los conceptos acordes con** el **lenguaje y edad**. Orientar a niños y niñas sobre qué van a hacer, cómo lo van a hacer y con qué materiales cuentan

3. **Los niños y niñas expresarán por medio de dibujos** quiénes son, la forma en que se autorreconcen y cómo articular todo esto con el territorio, la forma de pensar, las características de los rasgos físico y la forma de vestir, las formas en que los adultos narran sus historias de vida.

4

Al finalizar la actividad, la docente se encargará de recopilar, analizar y clasificar los productos, con el fin de identificar información precisa expuesta por cada niño para reflexionar y sistematizar el aporte de esta actividad a la educación intercultural.

¡RECUERDA!

* Para llevar a cabo este acto pedagógico, el o la docente debe manejar a profundidad las temáticas (**autorreconocimiento, identidad y territorio**). La orientación debe ser continua para verificar y retroalimentar aprendizajes significativos. No olviden preparar con antelación los materiales para el desarrollo de la actividad

B

CONVERSATORIO: REFLEXIONES DESDE LA LITERATURA

OBJETIVO

Propiciar un espacio de diálogo y reflexión para fortalecer temáticas como el autorreconocimiento, la identidad cultural, el territorio, la discriminación étnico racial y la lengua. Llevar al aula textos narrativos contextualizados; es decir, propios de la cultura wayuu, con la finalidad de conocer y articular las narrativas desde la óptica étnica para fortalecer los saberes ancestrales de los pueblos a través de la escuela.

PASO A PASO METODOLÓGICO

1. **Acondicionar el espacio con sillas, parlante, micrófono** y disp**osición para conversar**. Se recomienda tener a mano el cuento *Esa horrible costumbre de alejarme de ti*, de la autora wayuu Vicenta Siosi Pino.

2. Al iniciar la lectura del texto con pequeñas pausas para indagar y **permitir que niños y niñas hablen desde su experiencia y comparen sus vivencias con las de la princesa wayuu**. Al finalizar la lectura, es importante **escuchar la voz de los y las estudiantes para que puedan exteriorizar** sus nostalgias, imaginaciones, evocar recuerdos, sentimientos encontrados y, sobre todo, visibilizar la importancia que le dan a su identidad cultural, territorio, lengua, autorreconocimento y cómo perciben la discriminación étnico racial.

3. El equipo de trabajo **analiza cada uno de los aportes de los niños**, el grado de sensibilidad que generó esta actividad, la movilización, la estrategia didáctica, el apoyo de padres y comunidad educativa para reflexionar en cómo estos factores aportan a la educación intercultural.

ESA HORRIBLE COSTUMBRE DE ALEJARME DE TI

Vicenta Siosi Pino

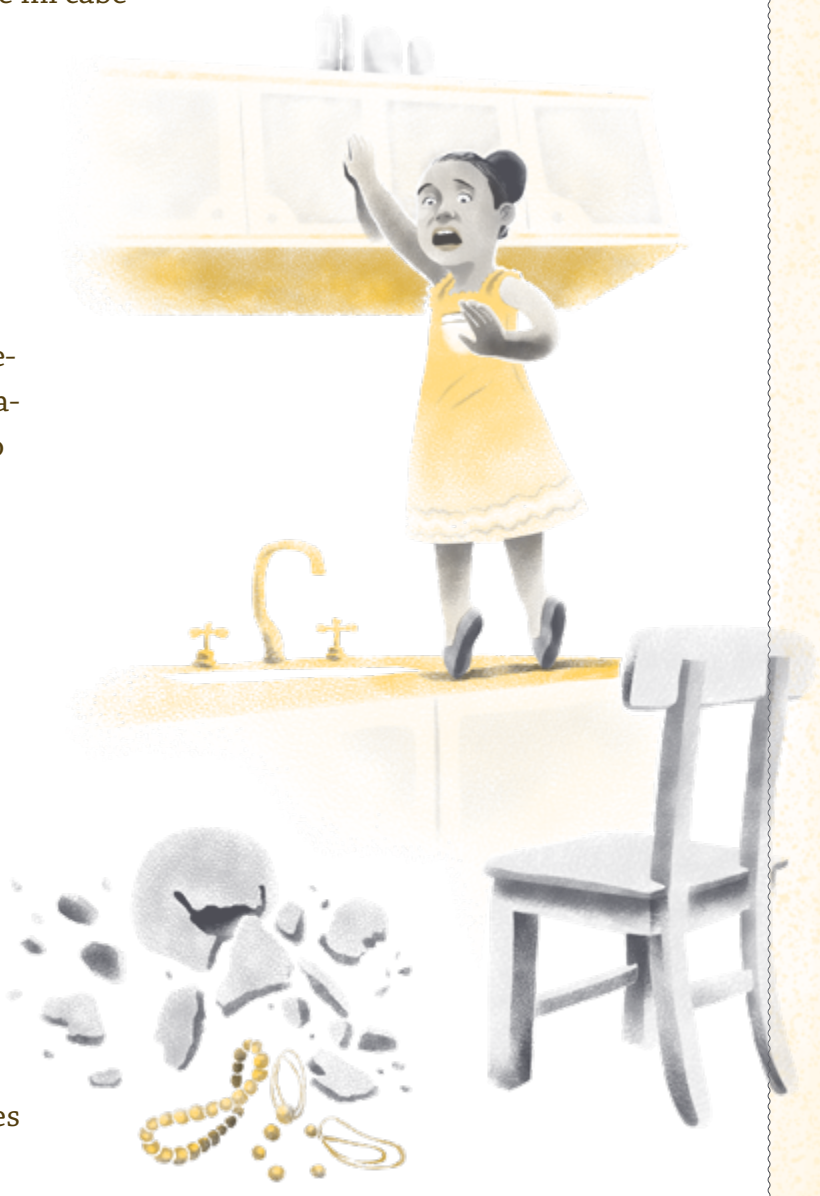
Mamá me colocó la manta y las *wairrina* nuevas, adornó mi cuello con los collares de la abuela y amarró sobre mi cabeza su pañolón de mil colores. “Me llevan a conocer Riohacha –pensé- solo una ocasión tan especial puede motivar vestirme así”. Me agarró fuerte de la mano y mis dedos empalidecieron por falta de sangre. Salimos del rancho, el sol me cegó con su luz, mamá casi me arrastraba. Volví la cara y vi a mis familiares bajo la enramada, mirando atentos como nos alejábamos. Motsas se protegía del sol con su mano izquierda. Yo no comprendía nada, solo tenía siete años.

La casa donde llegué era grande, con sillas altas; sentada en el sofá, mis pies no alcanzaban a tocar el suelo. Sentí un mareo cuando miré el mar por la ventana. Desde ese día, lo tuve siempre frente a mí. Los días aquí no me gustan. Ya no llevo la manta, la señora me dio otra ropa y guardo los collares en el jarrón blanco que esta sobre la vitrina de la cocina. Aún espero a mamá; cuando me dejó, dijo que volvería pronto y que no llorara. Me engañó, volvieron las lluvias y no viene a buscarme. “Indiecita” me llaman, sin saber que soy princesa y mi papá el cacique de la ranchería.

Ya conozco todas las habitaciones de la casa. Tengo que asearlas tempranito. Odio levantarme de madrugada a lavar los platos; el agua fría me estremece y se lo he dicho a Olar, la empleada, y me ha sonreído. Le traeré a Olar iguaraya, a ella le cuento lo que hago en la ranchería. A veces, cuando tengo sueño, me arropa sobre la silla de la cocina y me dice: “Duerme un ratito”. Creo que me quiere.

No tengo tiempo para descansar. Cógeme esto, alza aquello, diga señora, a la orden, gracias, despídase, lava la ropa, plánchala, se pasan el día mandándome.

Olar me regaló dos calzones de bolitas y me llevó por la tarde al mar, recogí varias conchitas, y las guardé, para que no me las quiten, en la caja de mi ropa. “Cómo podré pagarle a Olar esta alegría, puede ser con los collares, pero están tan altos en el jarrón blanco sobre la vitrina de la cocina. Solo arrimando un taburete y subiéndome al lavaplatos los alcanzo” –pensé–. En la noche lo hice. Caminé despacio cuando todos dormían, arrimé la silla y me así al mesón de mármol, como a un matorral de bejucos, pero la vitrina estaba muy alta, apenas rozaba con la punta de los dedos el jarrón. Intenté moverlo brincando, le di un manotón y no se meció, probé nuevamente, la vasija se ladeó y pasó cerca de mi cabeza. Se destrozó en el suelo vomitando mis divinos collares. La señora Flor, sus hermanas Guillermina y Natividad y Olar se levantaron azoradas. Esa noche por primera vez en mi vida recibí una paliza. No llore, ¿por qué hacerlo? Había recuperado mis collares, nada importaba aunque durmiera boca abajo por el dolor en las nalgas.



Mamá llegó a los dos días del accidente. Fui feliz. Corrí y me abracé a sus piernas.

—Me quiero ir contigo —dije.

Ella no me contestó nada y también me abrazó. La señora ordenó me retirara y nunca mandato de la mujer me dolió tanto como ese. Me quedé cerca, detrás de una matera. Vi como mamá le entregaba un chinchorro, tres mochilas y un collar de coral.

—Comadre, es el pago del jarrón —dijo mamá.

Hablaron más, pero no entendía las palabras. Luego mamá salió, sin intención de llevarme. Corrí por la cocina y atravesé el patio, me arrastré por el boquete por donde sale el perro y di justo con el burro en que había llegado mamá. Rápidamente subí al animal y como un ovillo me metí en el mochilón de mercar. A los pocos minutos, sentí que el bruto se movía y ya no quise ni respirar.

Escuché la orina del asno sobre el río. Ya estábamos llegando. Sudaba por el calor y empecé a moverme en la mochila, mamá descendió de la bestia extrañada, bajó las compras y el mochilón. Ya en el suelo salté entusiasmada y corrí en dirección de la ranchería.

Motsas fue el primero en verme. Mientras tomaba chicha mi papá hablaba con mis abuelos en la enramada de *yotojoro*. Miré a Motsas y sin hablar nos entendimos. Corrimos al río y nos bañamos hasta que los ojos enrojecieron por el agua. Motsas llevaba guayuco y unas *wairrina* raídas por el uso. Su piel curtida brillaba entre las tunas. Le confesé que dormía en una cama de la cual me caía sin faltar cada noche.

Por la tarde recogimos los chivos, les quitamos las tunas que traían prendidas. Trepé en el corral y ordeñé la chiva parida. Después volvimos a bañarnos; Motsas hizo piruetas en el agua y salimos cuando los mosquitos nos acosaron. El cansancio ganó en la noche. ¡Soñé estar en la ranchería, que sueño maravilloso!

Al día siguiente, otra vez sentí el apretón de mano y los familiares en la puerta del rancho. Motsas nos seguía, brincando y escondiéndose entre los trupillos, hasta llegar al río.

—Es por tu bien —dijo mamá sin mirarme.

Nuevamente llegué a la casa de las hermanas mandonas, así las llamaba a escondidas. No entendiendo por qué vine aquí si nada me faltaba en la ranchería. Allá libremente brincoteaba por la salina inmensa, robaba los nidos de las tórtolas en las noches y mi abuela no me decía nada cuando me bañaba incontables veces en el arroyo. La veía llenar sus múcuras con parsimonia y podía hacerlo más aprisa, pero me daba tiempo para zambullirme más en la corriente.

El tiempo pasaba. La rutina volvió. Haz esto, mueve aquello, diga a la orden, desee buenas noches, indiecita nuevamente.

Trabajaba y era el hazmerreír de las mandonas, pues como poco sabia castellano, cada palabra mal pronunciada (y eran todas), las desternillaba de la risa.

Llegó una época llamada navidad. Ayudé a armar un hermoso árbol de pasta y un pesebre. El siete de diciembre no dormimos, esperamos el amanecer

en la puerta cuidando unas velitas. Los vecinos hacían lo mismo. Esa noche habían sacado una vajilla especial para la cena.

—La compró mi finada madre a los contrabandistas de Aruba —dijo Flor orgullosa—. Es auténtica porcelana china.

A las seis, antes de acostarnos, Guillermina, empecinada, me mandó a lavar la vajilla. Nunca había trasnochado y los ojos me ardían. Mas por culpa del agotamiento y no del descuido, la porcelana china completa cayó al suelo y se deshizo íntegra. En varios días no pode sentarme, mis nalgas encarnadas lo impedían. Mamá vino y esta vez pagó con dinero la porcelana. También trajo como regalo para Flor, mi madrina, seis gallinas y un cabrito. A mí me obsequió una cántara de chicha, pero no la probé por estar castigada. Cuando mamá se iba, salí por el patio, como la primera vez, pero no me escondí en el mochilón. Esperé e hizo lo que pensé, revisó la carga cerciorándose que no estuviera en ningún bojote.

Miré bien por donde caminaba y la seguí. Era difícil alcanzarla porque montada en el asno ganaba distancias, pero pronto apareció el camino conocido. Antes de cruzar el río la llamé a gritos, enojada se apeó del animal y me zarandeó.

—Si te llevo a casa de mi comadre es por tu bienestar, te educarán y podrás ser otra persona con buenas costumbres. Agradecida le estaré toda la vida. Te voy a llevar y si te devuelves, será la primera vez que te peguen. No quiero una queja tuya.

“Mamá no sabe”, pensé, “de las azotainas de mi madrina”. Sin cruzar el río nos devolvimos. Hice el viaje en el anca del burro. Los cardones tristes decían adiós con sus brazos de espinas y aquella indiecita Epieyu lloró. Su madre la india Machonsa no pudo detener su dolor y justo cuando un caricari atravesó el cielo, abrazó a su hija, pero apretó la jáquima y el animal apuró el paso.

Han pasado ocho navidades y no he visto a mamá. Voy al colegio. Sé por mis amigas que dibujo bien. Olar siempre alaba mi aseo y orden. No volví a quebrar nada. Me tienen confianza y puedo disponer de todo en la casa. Natividad, Guillermina y Flor son solteronas. Ahora que las quiero deseo que consigan novio, pero el último tren les pitó antes de llegar yo a su hogar.

En esta navidad pedí permiso para realizar una fiesta y me lo concedieron. Las mandonas ese día se encerraron temprano para no escuchar la música. Por la tarde, alguien dijo que me buscaban y salí a la puerta. Una mujer mayor con una manta floreada, seis gallinas y un cabrito me esperaban junto a un burro. Era mamá. Estaba curtida y arrugada por el sol. Me abrazó y sentí su olor a humo. Me separé rápidamente pensando que podría ensuciarme el vestido de la fiesta. La metí a la casa por el portón del patio, para que no la vieran, pues había invitados en la sala.

—Vengo por ti, es tiempo de volver a los tuyos —dijo mamá.

—No puedo, mi madrina me necesita —contesté.

—Ella tiene a sus hermanas —añadió mamá.

—Yo les atiendo la casa —repuse.

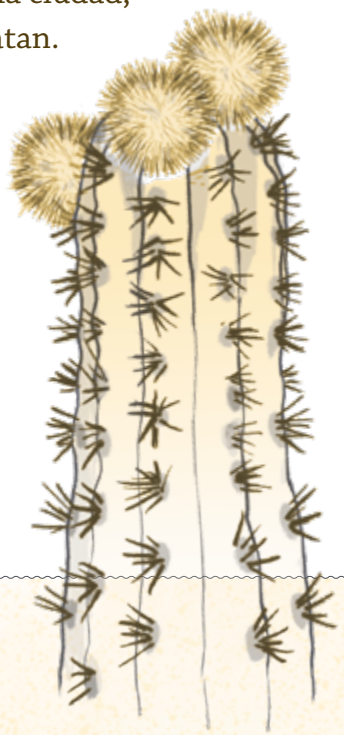
—Le dije a tu madrina que volvería cuando crecieras.

—No me quiero ir —dije secamente.

Mamá se fue y no salí hasta cuando supuse iba lejos. En las vacaciones de mediados de año, Flor me obligó a ir a la ranchería, distante diez kilómetros de la ciudad. Motsas es un hombre ya, sacrifica chivos y vende la carne en el mercado de Riohacha. Mi abuela está ciega y no da para pararse sola. Cuando llegué, todos me miraban como algo extraño. Todos han cambiado, excepto el paisaje inquebrantable del desierto.

La primera noche no pude dormir por los zancudos y me caí del chinchorro. Añoro la luz eléctrica y los programas de televisión. Me aburro demasiado y no me gusta bañarme en el río, veo el agua demasiada sucia. Solo duré una semana.

En cada asueto voy unos días y cada vez demoro menos. Cuando me encuentro con algún familiar en el mercado me escondo para no saludarlo. Ni yo misma me explico este desafecto a mi raza. En la mañana vi a mamá con unos sacos de carbón de madera y no me atreví a llegar donde estaba. No soy feliz en la ranchería, mucho me he acostumbrado a la ciudad, pero tampoco ella me acepta. Los rasgos de la tribu me delatan. En cualquier fiesta soy la indiecita. Tengo confusión de sentimientos. Creo mía esta casa ajena y de mi Guajira indomable ni recuerdos tengo ya.



Tardo mucho en conciliar el sueño. Intento darle sentido a esta pensadera y no encuentro respuesta. Hoy, una vecina, porque el perro ensució su terraza, me ha gritado las palabras que por años buscaba y no hallaba.

¡India desnaturalizá y desgraciá!

Durante las últimas sesiones del Diplomado Educación Intercultural para la Defensa del Territorio apoyados por los docentes orientadores, trabajamos de forma intencionada en la producción de una crónica como pretexto para acercarnos a los estudiantes durante las clases de lenguaje y conocer sus percepciones, posturas, imaginarios, estereotipos y mitos en relación con la discriminación étnico racial.

La docente aprovecha el título (Mi garza favorita), para generar una expectativa favorable frente a la lectura, partiendo de los interrogantes ¿Cómo se imaginan a la garza? ¿Qué características poseerá para ser la favorita? ¿Ella será la favorita de un niño o una niña? ¿Conocen ustedes las garzas? ¿Cómo les parecen?

MI GARZA FAVORITA

En la mañana me alistaba para ir al colegio. Mientras organizaba mi mochila, una artesanía wayuu tejida con hilos de varios colores (negro, fucsia, naranja, rojo, verde, azul y amarillo), mi mamá me gritaba desesperadamente:

—¡Salomón, ven a desayunar porque vas a llegar tarde al colegio, apúrate!

Al escucharla me sobresalté. Me levanté de la cama, corrí por el pasillo y tropecé con el chinchorro de mi tío Manuel. Aunque el chinchorro me golpeó la cara, seguí mi carrera hasta el baño. Me bañé rápidamente y después salí hacia la mesa del comedor. Allí estaba mi mamá, con una cara que prefiero no describir, intentando hacerse la dura; pero yo la conozco,

y pude notar su dulzura invisible que me hacía sentir amado. Ella me había servido una yuca con queso y café con leche. Desayuné lo más rápido que pude, intentando no atragantarme. Se paró a mi lado, como un policía, para asegurarse de que terminara pronto.

Aprovechando la cercanía de mi escuela, salí de la casa a toda carrera y llegué justo a tiempo, ¡qué alivio! Entré al salón, un poco agitado, y sentí que una mirada tierna y unos brazos se extendieron para saludarme amorosamente. Era mi seño' Garzalina. Me abalancé hacia ella, me abrazó por un momento y luego la miré de arriba abajo.

Sentía mi cuello cansado. No dejaba de preguntarme, "¿cómo hizo para crecer tanto?". Enseguida, llegaron mis compañeros y empezamos a charlar. Después, nos ubicamos en nuestros puestos.

Mientras que la seño' "Garza" (como le decíamos) organizaba sus materiales, observé que tenía un bolso nuevo, era una mochila wayuu como la mía, pero de un color rojo. Yo no conocía mochilas así, entonces le pregunté al respecto; ella me respondió:

—Claro que hay mochilas de un solo color, todas son diferentes.

Además, me explicó que la magia del tejido está en escoger cuidadosamente cada hilo para entrelazarlos y crear una pieza única.

Luego, volví con dos de mis mejores amigos, Tomás Cipriano y Monalisa. Hablamos de las vivencias del día anterior: lo que habíamos visto en televisión, sobre los juegos que hacíamos en casa, sobre las peleas con nuestros hermanos, y muchas otras historias. Entonces me di cuenta de que algo no andaba bien. Pepe estaba callado y un poco aislado, lo cual me extrañó mucho. ¡No lo podía creer! ¡Normalmente, él es quien más habla entre nosotros! Me acerqué a Monalisa y decidimos tratar de averiguar qué le pasaba a Pepe, pero él no respondía a nuestras preguntas. Se mostraba cabizbajo, tenía la mirada fija en el horizonte. Estábamos desesperados por su silencio, no sabíamos qué hacer. Entonces, llamamos a nuestra adorada Garza, que siempre nos ayuda cuando estamos en problemas.

Mi querida Garcita acudió preocupada y se acercó suavemente. Flexionó sus largas piernas para quedar a la altura de Pepe, pero aún así seguía siendo muy espigada. Como ella es tan sabia, logró lo impensable: ¡Pepe por fin habló! Le dijo:

—Seño', yo no quiero ser negrito africanito.

Asombrados, nos miramos unos a otros. No sabíamos qué decir.

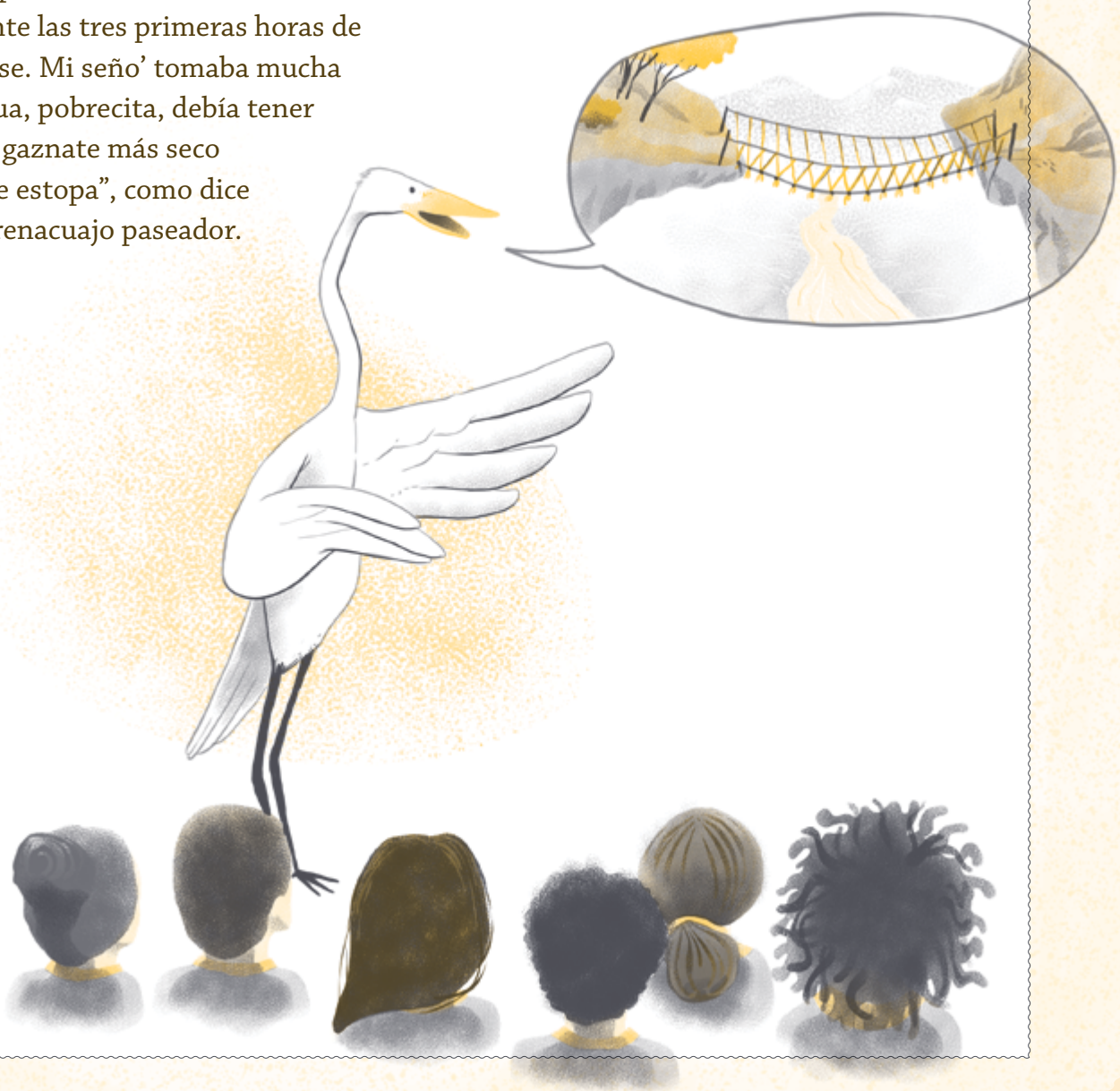
—¿Quién te dijo eso, Pepe? —preguntó la seño' Garza.

—Me lo dijo mi amiga María Belén —respondió, con un tono triste.

Monalisa, que siempre dice la verdad, tomó la palabra:

—Pepe, la seño' nos ha explicado mucho acerca del origen de las diversas razas que habitan en nuestros territorios. Tus ancestros son africanos, los míos son indígenas o ¿me equivoco?

Nuestra maestra intervino para profundizar en la importancia de que cada uno conociera su origen, porque de allí se deriva el autorreconocimiento y la autovaloración. Estas palabras largas y complicadas nos parecieron extrañas, por lo tanto, hicimos demasiadas preguntas. Afortunadamente, nuestra Garza es una sabia. Una a una, fue respondiendo todas las dudas que surgían. Nosotros, entre más entendíamos, más nos animábamos a aprender. Ese día hablamos del tema durante las tres primeras horas de clase. Mi seño' tomaba mucha agua, pobrecita, debía tener "el gaznate más seco que estopa", como dice el renacuajo paseador.



Cada inicio de semana estábamos muy atentos, pues tendríamos información acerca de alguna cultura desconocida. Así, recorrimos la historia mundial a través de la melodiosa voz de nuestra Garza. Comprendimos que cada cultura tuvo una época de esplendor: en los pueblos del Medio Oriente, que fueron discriminados por mucho tiempo, se creó el álgebra y el papiro; entre las culturas indígenas también hubo imperios, como el Inca, que aportó mucho a la ingeniería, con la construcción de puentes colgantes, carreteras y edificios en piedra; los egipcios, cuya piel era de diferentes colores (oscuros y amarillentos), construyeron una gran civilización, admirada por sus pirámides.

De esta manera, comprendimos que ser diferentes no es malo, y que lo importante es sentirnos a gusto con lo que somos. Es decir, reconocernos y valorarnos a nosotros mismos. Después de hablar por horas, la seño' nos propuso un ejercicio maravilloso: debíamos observarnos unos a otros para comparar rasgos físicos con nuestros compañeros. ¿Y saben qué?, descubrimos que la belleza es diversa. Algunos son de piel blanca, otros de nariz chata, yo tengo los labios gruesos, pero todos, toditos, somos hermosos.

Me atrevo a afirmar que lo más importante de este año escolar fueron nuestras reflexiones producto de las largas charlas en clase. Una de ellas, quizás la mejor, fue coincidir en que estamos viviendo un momento distinto, en el que lo importante es desmitificar la supremacía de una cultura sobre otras. Este es el momento de juntar las culturas para que podamos aprender los unos de los otros. Así, hemos llegado a concluir que no reconocer al otro, y olvidar que venimos de un tronco común, es lo que más daño nos ha hecho.

Ese año escolar fue tan provechoso y lo disfrutamos tanto, que se pasó volando. El último día de clases, Pepe exhibía su hermosa y perfecta dentadura blanca con una sonrisa de oreja a oreja, y me dijo:

¡Salomón, por fin sé quién soy! Ahora me siento orgulloso de mi origen.

Yo agregué:

—Si tenemos claro de dónde provenimos, seremos capaces de orientar a quienes lo desconocen, y jamás sentiremos vergüenza a causa de nuestra raza. Hoy, más que nunca, las diferentes culturas debemos unirnos como los hilos de las mochilas de varios colores, todos entrelazados para lograr una pieza única, como me dijo mi Garcita.

Ahora que estoy en vacaciones, acostado en mi cama, no he podido hacer la siesta pensando en la diversidad. ¿Qué hacemos con ella?... ¡Pues, lo tengo! No tenemos que hacer nada más que celebrar, ¡sí, sí, sí!

¡Celebremos la diversidad!

C

COMPRENSIÓN LECTORA DEL TEXTO "LA SITUACIÓN DE ROSITA"

OBJETIVO

Aprovechar los pocos textos que plantean temáticas interculturales con la narración de sucesos verdaderos enmarcados en un contexto real como herramienta de apoyo para que los estudiantes empaticen con la diversidad étnico racial y comportamental existente en el aula y en la institución. Diseñar e implementar una actividad que permita a los y las estudiantes ponerse en el lugar del otro y reflexionar acerca del rol que debe asumir como compañero de clases.

PASO A PASO METODOLÓGICO

1. **Desarrollar una actividad introductoria** para escuchar las concepciones de los estudiantes con respecto a la identidad cultural, la discriminación étnica y racial, que a la vez permita a los y las docentes aclarar dudas e inquietudes que surjan.

2. **Plantear los interrogantes enfocados en la empatía, las afectaciones y toma de postura frente a la discriminación étnica racial a nivel escolar**. Revisar el diseño de la actividad, reproducir el texto y la actividad según el número de estudiantes del grado en que se va a desarrollar. Es importante iniciar la lectura en silencio, luego se realizará en voz alta y en la medida en que se avance en el texto, se podrá reflexionar sobre la situación de Rosita y se le propondrá a los y las estudiantes la producción de textos propios sobre su propia experiencia en el escenario escolar.

3. Se pueden **formular algunas preguntas en la medida en que se avanza con la lectura:** ¿Conoces en tu escuela o en tu curso algún caso similar al de Rosita? ¿Cómo crees que se debe sentir Rosita? ¿Por qué crees que a Rosita se le dificulta comunicarse en la escuela? ¿Por qué Rosita en su hogar canta y actúa de otra forma? ¿Qué le aconsejarías a la profe de Rosita si tú fueras Rosita? ¿Qué te gustaría que hicieran tus compañeros para ayudarte a salir de ese silencio?

EL SILENCIO DE ROSITA

Elizabeth Castillo

Rosita tiene cinco años y nació en Bogotá. Es hija de la comunidad indígena Embera Chamí que desde el 2007 se asentó en la capital del país, debido a la guerra que les hizo abandonar su territorio ancestral de ríos y ensenadas en la selva chocoana. La familia de Rosita, al igual que otras 120, vivieron en albergues durante casi dos años hasta que en el 2012 recibieron apoyo institucional y se ubicaron en una zona del centro de la ciudad en viejos inquilinatos. Las mujeres venden en la calle las artesanías que fabrican diariamente con chaquiras e hilos de colores. Rosita estuvo hasta los cuatro años bajo el cuidado de su familia. Aprendió con su tía y su madre la lengua Embera y por eso el castellano es su segundo idioma de uso. Actualmente ella asiste a grado primero en una escuela en la localidad de San Cristóbal.

La profesora de Rosita dice que es muy difícil trabajar con la niña, pues ella es muy callada, no la prepararon en un preescolar, participa poco, no juega con los otros niños y no logra avanzar en su proceso de alfabetización.

Reconoce que al principio los demás niños y algunas niñas se burlaban de ella por su pelo y la forma como viste la tía que la recoge a la salida de la escuela. “Eso es cosa de niños, ellos son así”, dice la maestra recordando que alguien de la comunidad reclamó al rector por esta situación.

A Rosita le gusta cantar cuando está en su casa, y repite las tonadas que aprendió son su familia, y es una muy buena tejedora que aprende rápido la técnica de manillas.

La madre de Rosita quiere que la niña no sufra la discriminación y el rechazo por hablar mal el castellano y no entender bien la vida en la ciudad, así que insiste en que estudie en una escuela normal como todos.

EL ABURRIMIENTO DE DILAN

Elizabeth Castillo

Puedes complementar la lectura del *Silencio de Rosita* con siguiente texto y formular algunas preguntas provocadoras que inviten a la reflexión: ¿Por qué Dilan siempre está aburrido? ¿Crees que mudarse de su pueblo es bueno para los niños? ¿Qué le recomendarías a la mamá de Dilan ante esta situación? ¿Qué podría ayudar a Dilan a salir de este aburrimiento? ¿Alguna vez te has sentido como Dilan? ¿Por qué?

Dilan tiene cinco años y vive en el barrio El Vergel en el Distrito de Agua Blanca en Cali. Su mamá se lo trajo de Guapi hace dos años. El niño extraña mucho a su abuelo, con quien aprendió a caminar por las calles de ese frente al majestuoso río Guapi. Sabe nadar, pescar, sembrar piña, regar azoteas y lavar las cucharas. Todo eso lo aprendió con su abuelo y con su tía grande, que en realidad es la tía de su mamá.

Dilan dice que está aburrido porque no puede salir a la calle y la pasa encerrado viendo televisión. Su mamá trabaja todo el día y llega en la noche muy cansada. Entre semana el niño va a un centro del ICBF donde permanece desde las siete y media de la mañana hasta las cuatro de la tarde. A esa hora, una vecina, lo recoge y se lo lleva a pasar la tarde hasta que a las siete de la noche su mamá lo recoge y se lo lleva a la casa donde tiene una pieza en arriendo. Cenan juntos, ven la novela y se van a dormir como a las diez.

El niño pasa las tardes viendo por la ventana la vida del barrio, o viendo televisión en la casa de la señora que lo cuida. Hace unos meses tuvo que presenciar por esa misma ventana, una pelea en la que asesinaron a un joven a puñaladas, lo acusaban de ladrón. El niño quedó asustado por varios días y lloraba mucho de noche. Esa vez la mamá tuvo que llevarlo a donde una anciana que vive en el barrio y también es de Guapi, para que le "curara" el susto y le arregla los malos sueños.

La mamá de Dilan tiene 23 años, y trabaja en una cafetería desde las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde, y luego se va a hacer turno de uñas

Ciudad Córdoba. A veces sale con su mamá a un centro comercial para comer helados. Cuando salen a esos lugares Dilan oye que le dicen "mi niche" y no entiende porque le dicen así.

El niño extraña mucho la vida que tenía en Guapi donde se sentía libre y donde su mamá no vivía tan furiosa como ahora, que se queja todo el tiempo porque la plata no le alcanza.

Dilan reza para que su mamá consiga la plata para mandarlo en diciembre a Guapi y así poder estar para las fiestas de las balsadas y los matachines.

TÍO SAPO Y LA CONCEPCIÓN DEL BUEN VIVIR PARA LOS WAYUU DE HOY[1]

RAFAEL SEGUNDO MERCADO EPIAYU[2]

Los relatos sagrados de nosotros los pueblos indígenas facilita la comprensión del contenido de las enseñanzas de los pensamientos de cada uno las personas que intervienen dentro de estas historias nuestras. Para estos tiempos pandémica por causa de la covid-19 es un buen ejercicio que harán diferentes docentes que trabajan en territorios indígenas donde se involucrarán a los ancianos sabedores de estas historias. La metodología de estudio son los "Significados de vida"; es decir, las acciones lógicas de cada una de las personas que actúan dentro de la historia, a partir de ahí se hace una reflexión sobre las consecuencias de esas acciones positivas o negativas desde de las prácticas culturales wayuu.

El universo de los relatos que explica la cosmovisión de nosotros los wayuu está conformada por los primeros pensamientos que surgieron de las raíces de las antiguas voces de nuestros abuelos y abuelas, estuvo, está en nuestra oralidad y con el pasar del tiempo se plasmó en lo que hoy en día conocemos como escritura.

> El cuento es tan antiguo como el hombre. Tal vez más antiguo, pues bien pudo haber primates que

1 El presente texto es un derivado de mi tesis de maestría que se denomina *La dimensión pedagógica de la palabra de los wayuu. Relatos ancestrales y escritura*. Esta tesis de maestría se encuentra inscrita en la línea de investigación: Pedagogía y diversidad cultural, para el tejido del contenido se hizo a partir de las categorías pedagógicas de la Licenciatura de la Madre Tierra: el silencio, la comunidad, palabra dulce, diálogo de saberes. Tío Sapo y la concepción del buen vivir para los wayuu de hoy, fue la base de mi intervención en el seminario "buen vivir, territorialidad epistémica y justicia cognitiva: aprendizaje y práctica pedagógica en la vida cotidiana" evento realizado por el programa de licenciatura en etnoeducación e interculturalidad, Universidad de La Guajira que se llevó acabo el 29 de mayo de 2019.

2 *Wayuu de la e´iruku Epinayuu*; Lingüista de la Universidad de Nacional de Colombia, Magister en Educación: pedagogía y diversidad cultural, pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia, Docente de horas cátedra de la licenciatura en entnoeducación e interculturalidad en la Universidad de la Guajira, sede Riohacha. Docente horas Cátedra de la licenciatura de la pedagogía de la Madre Tierra, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, modalidad virtual. Publicación reciente en el Portal de lenguas nativas del Instituto Caro y Cuervo: https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/Articulo/contenido/190&#s

> contaran cuentos todos hechos de gruñidos, que es el origen del lenguaje humano: un gruñido bueno, dos gruñidos mejor, tres gruñidos ya son una frase. Así nació la onomatopeya y con ella, luego, la epopeya (Cabrera, 2001:12).

Es así de esta manera en que los sentimientos antiguos se articularon por medio de la armonización de los sonidos que se realiza por medio de la vibración de las cuerdas vocales. Cada evento de este asombroso acto de realizar estos diferentes sonidos cargados de pensamientos primigenios, la comunidad de nosotros los wayuu fueron organizando su entorno y el mundo explicado por medio de lo que hoy en día conocemos como wayuunaiki nuestra lengua. Wayuunaiki es esa palabra que sale del estómago para llegar al corazón y luego a la cabeza para que finalmente se articule con la ayuda de las cuerdas vocales.

> La doncella llevose los dedos a la boca y sacó del cerco de sus dientes un hilo tan fino y centelleante que parecía una hebra de luz. Con aquel hilo trazó la vaporosa urdimbre y con hábiles manos comenzó a enhebrar las tramas de su tejido (Ramón Paz Ipuana. 1972:127).

Este texto sugiere la idea que no solamente son las cuerdas vocales que se encarga de producir la articulación lingüística, sino que también juega un papel importante los dientes, la saliva y los pensamientos. No solo se puede organizar y guardar por medio de este tipo de escritura, o sea, la alfabética, sino también se puede plasmar por medio de la actividad del tejido.

La escogencia de este tema tiene un motivo y una justificación. POOROY: Los Sapos. Para poder dar una estimulación alegre a las curiosidades sabias de nuestra niñez, de nosotros los wayuu, es importante hacerlo desde las historias que se encuentran en la memoria colectiva de los abuelos y abuelas wayuu. Nosotros los wayuu que estamos en el campo de la educación debemos transmitir esa energía de la sabiduría milenaria de nuestra cultura, a la tierna sabiduría de la niñez y juventud wayuu para que tomen fuerzas y vidas a partir de estas historias, como el caso de la historia del tío Sapo. Esta pequeña reflexión es para demostrar que dentro de la estructura narrativa de estas historias se encuentran unas ideas que puede orientar una reflexión de la niñez y juventud wayuu, también a las otras juventudes.

> A los sapos les gustaba vivir enhuecados, sin tener preocupación por el trabajo ni mucho menos por las cosas del mundo circundante. Los dominaba una total indiferencia[3].

Estas ideas introductorias del relato sobre el tío Sapo nos remite inmediatamente a la situación actual de las generaciones nuevas de wayuu. Las nuevas tecnologías que han entrado recientemente a nuestros territorios han hecho que la niñez y la juventud wayuu estén enhuecados cuando están sentados a los pies de la mesa donde se encuentra el televisor, o tener una posición encorvada con la cabeza agacha como si estuvieran sumergidos en una tristeza profunda cuando están con los celulares. Están como sordos y ya no escuchan a las mamás, a las abuelas, a los abuelos, están ahí que no miran para ninguna parte. Así están también los que administran la salud y la educación en territorio wayuu, solo están pendientes para que no disminuya la cantidad de sus afiliados, porque de eso depende la suma de la entrada de los recursos, mientras los estudiantes wayuu siguen con un conocimiento que no sirve para vivir en su propio territorio y los enfermos consumiendo una sola clase

3 Versión tomada de Cornelio González E´Iruku Pushaina. *Los Filuos – Guajira Venezolana*. Ramón Paz Ipuana (1972).

Wayuunaiki es esa palabra que sale del estómago para llegar al corazón y luego a la cabeza para que finalmente se articule con la ayuda de las cuerdas vocales.

de medicina que cura cualquier tipo de enfermedad como el caso de *acetaminofén*

> Un día, el tío de los sapos, viejo rico y cacarañoso, llamado IPERUI, cayó enfermo y se agravo de muerte. Sabiendo que solo le quedaban pocos momentos de vida, mandó a llamar a todos sus sobrinos para que estuvieran a su lado a la hora de la muerte.
>
> Así fue. Todos los sapos se congregaron junto a él, para verlo morir. Y cuando empezaron los primeros estertores del moribundo, pero con bastante juicio todavía, dijo:
>
> —Ya ven ustedes mi situación. Los he reunido para algo importante. Vamos al caso. ¿Cuál de ustedes sobrinos míos, querrá ser el heredero de mis carneros, mi mula y mis caballos?
>
> Pero todos callaban. Nadie respondía.

Para nosotros, los wayuu esta práctica de tener cría de animales es una buena fuente económica que ha permitido a los abuelos fortalecer la economía tradicional que se basaba en el intercambio de productos de los wayuu que habitan cerca del territorio marino con los que viven en las zonas terrenales. Los abuelos aprendieron a pastorear a los animales, pastorear es de mucha responsabilidad, debe estar atento a todo movimiento de los animales para cuando se dirijan a la zona de pastar no se desvíen a hacia las huertas de los vecinos o correr hacia las carreteras, porque eso puede causar algún problema tanto al dueño de los animales, al dueño de la huerta y a los que van transitando por la carretera. Si la zona de pastar de los animales queda bastante retirada de la casa, el wayuu que va acompañar a los animales debe prepararse llevando comida, porque tendrá que regresar en las horas de la tarde, tales son algunas de las responsabilidades de saber y tener cría de animales. Así como alguna vez escribió Miguel Ángel Jusayuu:

> "Ahora bien, cuando ya yo estaba un poquito grande, "¿qué será mejor para el niño?" –decía el hombre de quien yo era hijo. "Lo mejor es que yo le dé animales; conviene que yo busque ovejas para que él las pastoree" –decía él. Y así lo hizo [...]".
>
> "[...] Sí, aquí tienes unas ovejas para que las pastorees. Tendrás que ser diligente detrás de ellas; no las vayas a desatender, las tienes que querer. No tienes que estar allí junto al fuego en las topias, contemplando la olla. Sábete que tener animales es lo mejor; si no tienes animales, tendrás que estar mendigando por ahí la leche de animales ajenos" –me decía mi padre cerca de las ovejas [...]".

Empezar a tener animales es el punto de inicio de pasar la frontera de ser niño a ser adulto, es estar entre los montes acompañado de la soledad, dispuesto a conocer y a enfrentar la presencia de los espíritus –*Ayolujaa* de los caminos.

En estos escenarios del pastoreo se construye la base de la economía y un pensamiento maduro para no disminuir la escasez de la comida.

Luego volvió a preguntar:

—¿A quién de mis sobrinos le agradara tener mi fusil, mi garniel y mi arco de guerrero invencible?

Pero los sapos estaban mudos, como temerosos de tener que aceptar una responsabilidad la cual se verían obligados a cumplir en desmedido de su ocio.

Nuestros abuelos wayuu siempre han estado libres en sus territorios. En un primer momento se defendieron de fuerzas destructoras externas con las flechas, luego se introdujo las carabinas punto 30, M-1 y el fusil R-15, después de las escopetas winchester. Ver algún wayuu que su forma de vestir esté conformada por alguno de estas armas representa a los wayuu y al foráneo, poderío y valor, transmiten energía de que están dispuestos a defender hasta con sus vidas el dominio que tienen en sus territorios donde se guardan las raíces de las memorias de sus antepasados. Este poder y este valor, en la actualidad, está totalmente debilitado, nosotros que hemos llegado a las universidades y los que han aprendido a hablar bien el castellano, somos muy poquitos lo que buscamos defender nuestros territorios, innumerables son los que traicionan a la memoria de sus antepasados por unos cuantos pesos.

Por tercera vez el moribundo volvió a preguntar:

—¿A quién de ustedes dejaré mi OROLIJIAPI (contra de cacería), para que sea un gran cazador como lo fui yo?

Pero todos callaban. Estaban sordos, como si nada oyera. Estaban mudos como si nada le importara.

Una de las prácticas espirituales que se encuentra debilitada es nuestra creencia en las plantas sagradas que se llama –*Alania*, por las innumerables confesiones evangélicas en nuestro territorio. En diferentes escenarios de nuestros territorios ha sido lugares de reclutamiento de estos grupos religiosos y muchos de nosotros los wayuu han entrado en esta creencia y desde ahí empiezan a debilitar y a desprestigiar las creencias de sus antepasados.

A la cuarta vez, el viejo volvió a preguntar:

—¿Quién de ustedes aceptará mis trajes, mis collares y mis prendas de valor?

Pero aquellas palabras del viejo, solo les daba ganas de bostezar. Estaban aburridos. Parecían no tener interés por recibir ninguna herencia en una palabra, no quería contraer obligaciones.

Para las nuevas generaciones que están por llegar a este mundo, en el nuevo sistema de educación wayuu se debe introducir la importancia de volver a lucir los trajes de nuestros antepasados para que desde muy niños sientan ese orgullo de llevar puestos estos trajes que es el producto de la visión artística que tuvieron los abuelos a partir del lugar donde se encuentran, estos vestidos contienen la presencia de los colores de las estrellas, la luna, los innumerables tramas de colores que se encuentran en la naturaleza, así como los centenares caminos serpenteantes que pueden tener colores marrón, blancos, hueso, últimamente están las carreteras negras. Solamente así se podrá suprimir esas prácticas actuales que tenemos los wayuu, vestir a nuestros niños y a nuestras niñas con nuestros trajes tradicionales para convertirlos en unos seres pintorescos cada vez que el público del turismo así lo exija o por la llegada de algún presidente, ministro, senador u otro personaje de la sociedad *Alijuna*.

Pero el viejo IPERUI, tenía una mujer señorita y muy bella, que le había costado cuantos carneros capados, y no pocos sartales de piedras finas.

Entonces pregunto el sapo:

—Después de mi muerte, ¿quién de ustedes se querrá acostar con mi mujer y disfrutar de ella?

Entonces todos los sapos respondieron al mismo tiempo:

—¡TAYAKAI...! ¡TAYAKAI...! ¡TAYAKAI...! ¡YO...! ¡YO...! ¡YO...!

No fue más excelente la proposición para aclamarla. Pero... en esos instantes el viejo se estiró, viró los ojos y murió; sin antes arreglar el asunto.

Desde entonces los sapos se quedaron disputando la mujer de su tío; y diciendo:

—¡POOROY..! ¡POOROY..! ¡POOROY..! —es decir: ¡Yo soy..! ¡Yo soy..! ¡Yo Soy..!

Para casarse con una mujer muy bella, así como la del abuelo IPERUI es necesario adquirir esos conocimientos sobre la cría de animales, saber construir sus corrales y saber cómo guiarlos todos los días hacia el lugar donde van a pastar. Levantar su propia casa y enramada. Tener ese valor de guerrero para defender su territorio, porque es la base principal de la economía wayuu. Para estos tiempos de crisis es importante voltear nuestra mirada hacia la forma de construir un conocimiento desde la colectividad que busca siempre un beneficio a lo colectivo; para el buen vivir es necesario aprender de las enseñanzas que se encuentra en los relatos de nuestros abuelos y de nuestras abuelas. El sistema económico que aprendemos desde la escuela y pasando por las universidades es dependiente, la sociedad es totalmente injusta, sus proyectos económicos son depredadores, así como lo que se avecina para nuestros territorios wayuu: *El viento del este llega con revoluciones: multinacionales y transición con energía eólica en territorio wayuu.* (INDEPAZ: 2019) ojalá no nos suceda lo que le sucedió a los sobrinos del tío sapo, cuando estas Multinacionales digan que hay plata para los dueños del territorio gritemos TAYAKAY-TAYAKAY-TAYAKAY.

Conclusión

Este tipo de análisis reflexivo a partir de los relatos wayuu lo he venido trabajando en diferentes universidades tomando como metodología de estudio “Significados de vida”. Esta metodología de estudio hace parte de la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Últimamente la estoy trabajando con los cursos que estoy orientando en este primer semestre de 2019 en el programa de la Licenciatura en Etnoeducación e Intercultural de la Universidad de La Guajira, para mostrar algunas de las reflexiones de los estudiantes transcribí el siguiente texto:

> Como todos sabemos, la Universidad de La Guajira atraviesa una problemática en relación al factor

económico y la falta de apropiación de la situación actual. Observamos cómo, al igual que los hijos de Sapo, en la Universidad nadie quiere apropiarse realmente del problema y entre los diferentes sujetos existe falta de compromiso. La situación se agrava básicamente, porque los estudiantes despreocupados le sacan el cuerpo a su responsabilidad de defender sus derechos. Haciendo una similitud con los personajes de la lectura, podemos afirmar que los sapos representan a los estudiantes que no quieren hacerse responsables y por eso no toman la vocería. El tío sapo representa a los profesores, quienes hacen el llamado para que vengan y tomen lo que les corresponde por heredad (educación). La riqueza de tío es la educación y todo lo que ella contiene (beneficios). La mujer hace referencia a las becas. Todos los sapos la quieren, pero ninguno trabaja por ella. (Extracción del texto reflexivo que se hizo en horas de clases, por los estudiantes del curso Fundamentación de la Etnoeducación, primer semestre 2019).

Narrar o leer las historias que hacen parte de la memoria colectiva de los abuelos y abuelas wayuu, despertará en la niñez y la juventud wayuu ese pensamiento reflexivo para encontrar las diferentes estrategias para dar solución a algún problema que se presente a su vida real. Esto será posible por medio de las historias que saben narrar los abuelos. El intelecto wayuu se forja a partir de estas diversas voces que relatan historias donde lo negativo puede ser la base para encontrar lo positivo.

A los docentes de la Universidad de La Guajira y a los estudiantes wayuu y los Alijuna, la metodología de estudio "Significados de vida" los ayudará a despertar esa curiosidad para conocer aquello que va más allá de la lectura literal del relato para llegar a conocer esos rincones ocultos que se encuentran entre las letras. De esta manera, la universidad empezará a reconstruir ese valor que tiene el conocimiento que se expresa por medio de la oralidad y no reducirla a un concepto de folklor.

Referencias bibliográficas

Cabrera Infante, Guillermo (2001). *Y va de cuentos*. *Letras Libres*, 3(33), 12-19. https://es.scribd.com/document/375955055/Y-va-de-cuentos-Guillermo-Cabrera-Infante-pdf

Jusayú, Miguel Ángel (s. f.). *Libro al viento*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría de Educación del Distrito, Fundación Gilberto Álzate Avendaño.

Paz Ipuana, Ramón (1972). *Leyendas y cuentos guajiros*, Caracas: Instituto Agrario Nacional Gerencia de Promoción y Desarrollo. Departamento de Promoción, Capacitación y Organización Campesina, Programa de Desarrollo Indígena.

Segundo Mercado, Rafael (s.f.). *La dimensión pedagógica de la palabra de los wayuu*. Relatos ancestrales y escritura. Medellín: Universidad de Antioquia, Medellín.

FORTALECIMIENTO DE PROCESOS ORGANIZATIVOS/COMUNITARIOS/ TERRITORIALES A TRAVÉS DE LA MEMORIA

A ENTREVISTAS Y DIÁLOGOS INTERGENERACIONALES

OBJETIVO

Realizar diálogos sobre un tema determinado que permita intercambios de saberes entre la gente del lugar, liderazgos comunitarios u organizativos, docentes y jóvenes para recabar información sobre nuestro pasado que permita resolver preguntas del presente: ¿quiénes somos?, ¿cómo nos hemos transformado?, ¿cuál es nuestro horizonte de sentido y acción común?, ¿para dónde vamos?

Las memorias orales de las personas locales, especialmente de los mayores, sabedores y autoridades, brindan una mirada de larga duración, que además, propician la aparición de una historia contrahegemónica a partir de las versiones de los sujetos que las vivieron, pero que en muchos casos no son escuchadas o son invisibilizadas por las estructuras de poder.

DURACIÓN

1 a 2 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Lapiceros
- ☐ Grabadora de voz (puede ser el celular)
- ☐ Cuadernillo de observación
- ☐ Guía de preguntas

PASO A PASO METODOLÓGICO

1. **Definir la intención o el objetivo de la entrevista** ¿Qué queremos conocer o profundizar? A partir de eso, definir a personas claves con conocimiento del tema que debemos convocar a una conversación, la cual puede ser grupal o individual.

2. **Construir una serie de preguntas** que van a servir de guía para la conversación o entrevista. Las preguntas pueden ir cambiando durante el diálogo, pero nos permiten no perder el objetivo de la entrevista. ¡No son una camisa de fuerza!

3. Durante la entrevista, **realizar preguntas iniciales que generen confianza y familiaridad**, que también permitan contextualizar las personas y lugares. Luego se pueden introducir preguntas más específicas, siguiendo el hilo de la conversación.

Es muy importante saber, escuchar y encontrar momentos adecuados para orientar la conversación, sin que parezca una interrupción.

4 **Siempre tomar nota de lo que nos van contando**. Si son varios en la entrevista, se pueden dividir los roles. Uno hace preguntas, otras toman las notas, otro hace registro audiovisual.

5 Al finalizar el diálogo, es necesario **tener una breve reflexión colectiva sin el entrevistado** para identificar los principales hallazgos o particularidades del diálogo.

6 Estos diálogos sobre el pasado los podemos **sistematizar en una línea del tiempo o en una matriz de análisis**.

Figura 1. Aplicación de entrevistas estructuradas por jóvenes en el mercado de Santa Rita. Cartagena. 2019.

¡RECUERDA!

- Antes de iniciar la entrevista, solicita consentimiento para poder grabar en audio o video, así como explicar para que se va a usar la información. Ser ético con la información, respetar la confidencialidad de los entrevistados, si así lo solicitan.
- Construir preguntas sencillas. Ante respuestas ambiguas o generales, pide ejemplos o anécdotas concretas para entender sus aseveraciones.
- Puedes utilizar objetos que permitan activar el recuerdo de las personas a entrevistar; por ejemplo, fotografías de personas o lugares, cosas relacionadas con oficios o labores (azadón, costal, semillas, juegos tradicionales). Todas ellas dependiendo del tema a indagar.
- Definir un lugar en el que las personas a entrevistar se sientan cómodas para hablar sobre el tema.

B HISTORIAS DE VIDA PARA ENTENDER EL TERRITORIO

OBJETIVO

Conocer la historia del territorio a partir de distintas historias de vida o experiencias individuales de integrantes de la comunidad, para entender los procesos sociales, culturales y organizativos del territorio y contribuir así a una memoria colectiva que permita reforzar los lazos de solidaridad e identidad con el territorio.

DURACIÓN

2 a 4 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Lapiceros
- ☐ Grabadora de voz (puede ser el celular)
- ☐ Cuadernillo de observación
- ☐ Guía de preguntas

PASO A PASO METODOLÓGICO

Esta metodología es muy similar a la entrevista, solo que se centra en la experiencia vivida de una o varias personas que, en su recuerdo individual, cuentan una historia más amplia que implica otros recuerdos y experiencias colectivas y las circunstancias en que se desarrollaron procesos sociales, culturales y organizativos en el territorio.

1. Es necesario **determinar qué experiencia se quiere contar o conocer.** Por ejemplo, si se quiere recordar o revitalizar el uso de semillas y prácticas agrícolas en los huertos habitacionales. Se pueden entablar diálogos con diversas mujeres que han realizado estas prácticas e indagar cómo aprendieron, qué cultivaban y por qué lo han dejado de hacer.

2. **Escuchar con mucha atención las experiencias relatadas y hacer el respectivo registro**. Preguntar, escuchar y escribir son las claves de las historias de vida (seguir paso a paso de entrevistas y diálogos intergeneracionales).

3. Tengamos en cuenta que las distintas experiencias de vida nos permiten reconstruir una memoria colectiva, por ello, **en el trabajo posterior de análisis, interpretación y escritura nos debemos centrar en tejer los diversos relatos**, para contrastar y resaltar los puntos en común y las divergencias.

Las historias de vida pueden ser un producto en sí mismo o insumos muy significativos para la construcción de textos literarios, líneas de tiempo, cartografías, novelas gráficas, radionovelas, audiovisuales, entre otras.

¡RECUERDA!

- En la construcción de las historias de vida es muy enriquecedor tener diversas conversaciones con las personas identificadas y acompañarlas a los lugares relacionados con el tema que se quiere conocer.
- Si vas a indagar sobre los cambios del territorio, invita a personas mayores, sabedores y autoridades que pueden brindar una perspectiva histórica.
- Es posible transcribir los relatos para realizar el ejercicio de análisis.

CELMIRA * CADENA
De Las Mejores Cocineras

Celmira llegó al mercado de Santa Rita en 1976, y empezó vendiendo cebollas. Cuenta su hijo William que un día decidió llevar su propia comida al mercado porque la que compraba no le gustaba. Enseguida, la gente empezó a sentir un rico olor, "¡huele sabroso!", se escuchaba cuando Celmira destapaba su portacomida. Algunos compañeros y compañeras empezaron a pedirle que les trajera también. Fue así como el administrador de las Empresas Públicas Municipales le sugirió que abriera un restaurante y "probara suerte". Y así lo hizo. Empezó cocinando con carbón y luego con estufa de gas.[1]

VER LIBRILLO: "TRENZAR LAS RESISTENCIAS CONTRA EL RACISMO EN CARTAGENA"

1 Fragmento de la historia de vida de Celmira Cadena que hace parte de la investigación "Memorias de las luchas de las mujeres por el mercado de Santa Rita de Cartagena" que se encuentra en la publicación *Trenzar las resistencias contra el racismo en Cartagena*.

Preguntas para averiguar cómo han cambiado las actividades productivas en la comunidad

La agricultura	* ¿Cómo era el territorio cuando llegaron? * ¿Cuándo se trasladaron a vivir allí? * ¿Cómo obtuvieron semillas y animales? * ¿Qué prácticas utilizaban para la agricultura? * ¿Qué herramientas utilizaban? * ¿Qué era lo primero que se sembraba? * ¿Había restricciones en el uso del territorio para la agricultura?	* ¿En qué sitios se sembraba? * ¿Cómo se preparaba la tierra? * ¿En qué épocas y qué semillas sembraban? * ¿Quiénes participaban en la siembra y qué hacía cada uno? * ¿Cuánto tiempo se dejaba descansar el terreno? * ¿Qué hacían con las cosechas? * ¿Cómo guardaban las semillas?
La cacería	* ¿Cómo era la cacería? * ¿Con qué se cazaba? * ¿Qué se cazaba? * ¿Cuánto se cazaba?	* ¿Dónde se cazaba? * ¿En qué épocas se cazaba? * ¿Quién cazaba? * ¿Se tenían normas y restricciones para la cacería?
La pesca	* ¿Cómo era la pesca? * ¿Qué se pescaba? * ¿Cuánto se pescaba? * ¿En qué épocas? * ¿Dónde se pescaba?	* ¿Quién pescaba? * ¿Qué pescados comía cuando era niño? * ¿Se tenían normas y restricciones para la pesca?
Los animales	* ¿Qué animales se criaban antes? * ¿Dónde los conseguían? * ¿Con qué los alimentaban? * ¿Con qué fin los criaban? * ¿Cómo sacaban las crías?	* ¿De qué se enfermaban? * ¿Cómo los curaban? * ¿Cómo eran sus viviendas y con qué materiales estaban hechas?
Las comidas	* ¿Qué comidas se preparaban antes? * ¿Cómo se preparaban?	
Las viviendas	* ¿En qué lugares se hacían las viviendas? * ¿Qué materiales se utilizaban para la construcción de las viviendas?	* ¿Existían algunas restricciones para el lugar de las viviendas?
Intercambio y comercialización	* ¿Qué productos se intercambiaban y con quiénes? * ¿Qué espacios existían para la comercialización de los productos locales?	* ¿Qué mecanismos existían para pagar los productos de otros lugares?

C LÍNEA DEL TIEMPO

OBJETIVO

Reconstruir gráficamente la historia vivida, para ordenar cronológicamente hechos o acontecimientos que marcaron un antes y un después en el territorio, organización o comunidad. Esto implica reconocer los acontecimientos significativos que se presentaron en diversos momentos históricos, que transformaron nuestras vidas y llevaron a tomar decisiones importantes.

DURACIÓN

1 a 2 horas.

MATERIALES NECESARIOS

- ☐ Pliegos de papel
- ☐ Lápices
- ☐ Colores
- ☐ Marcadores de colores
- ☐ Cinta
- ☐ Cartulinas

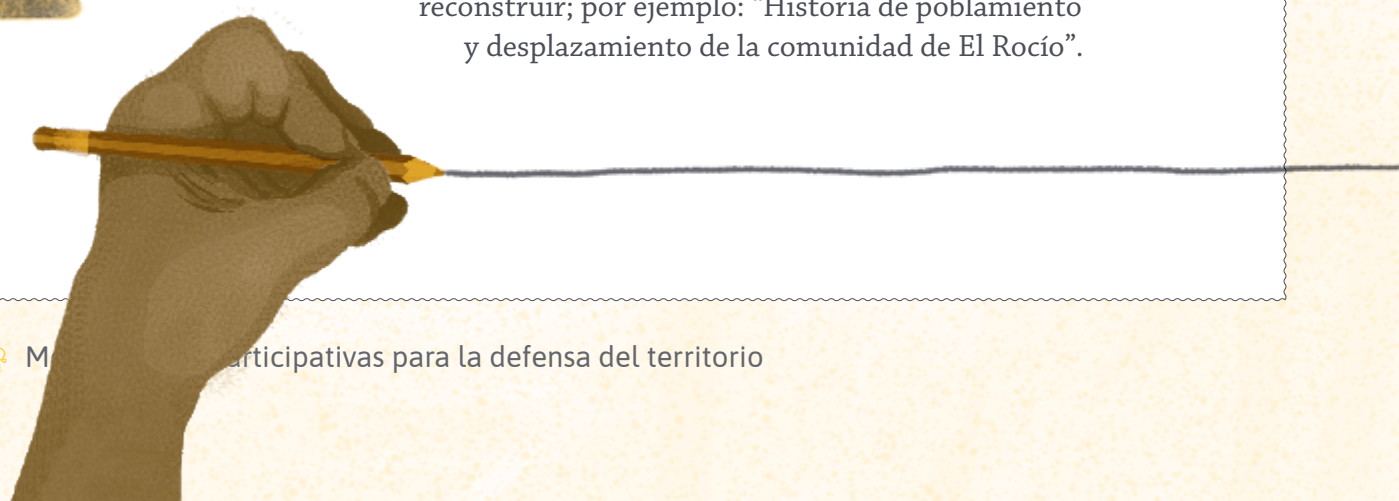
PASO A PASO METODOLÓGICO

1 Determinar el asunto

Determinar el asunto sobre el que se quiere hacer memoria. Si se quiere, se puede **definir una pregunta orientadora** que contenga el tema y la temporalidad. Esta se pude definir junto a los participantes.

2 Dibujar una línea horizontal

Ubicar el papel en el piso o pegar sobre la pared para dibujar una línea horizontal. **Poner un título** que esté referido al asunto que se desea reconstruir; por ejemplo: "Historia de poblamiento y desplazamiento de la comunidad de El Rocío".



3 Determinar los principales hitos

Un moderador empieza a **realizar preguntas para determinar colectivamente los principales hitos**, no necesariamente son acontecimientos con temporalidad definida, sino que puede ser un momento coyuntural. Por ejemplo, la "bonanza marimbera" puede ser un hito inicial que no tiene un año específico, pero se puede identificar temporalmente por un rango y es muy importante para la historia que se quiere reconstruir.

4 Establecer hitos hasta el presente

Continúe estableciendo hitos hasta el presente, así como definiendo los periodos o años en los que ocurre. Estos sucesos irán surgiendo en los relatos de los asistentes de manera "desordenada" o aleatoria, pero esto es entendible; **la memoria no funciona de manera lineal**.

5 Registrar los hitos

Registrar de manera concreta y clara el hito y las fechas que surgen de la conversación **sobre la línea del tiempo**.

- Invitar a jóvenes y adultos de la comunidad o la organización para que el ejercicio se nutra de diversas visiones y experiencias.
- Los diálogos intergeneracionales pueden ser sistematizados en una línea del tiempo.
- Al ser una herramienta gráfica que facilita la participación, puedes usar fotografías o ilustrarla para representar los hitos identificados.
- En herramientas como Word, Excel o Power Point es posible graficar o digitalizar la línea del tiempo, así como diseños visualmente atractivos en plataformas digitales como Genially, o interactivas para compartir en blog o sitios web a través de la iniciativa http://timeline.knightlab.com/.

MANANTIALITO EN EL TIEMPO

1915
Descubrimiento del Manantial.

Primer asentamiento en el territorio.

1963 – 1984
Época de la bonanza marimbera.

1920 – 1992
Los años más productivos de las tierras de Manantialito. Excelentes años para los cultivos.

1910 — 1920 — 1930 — 1940 — 1950 — 1960

1928 – 1941
Primera trocha (camino) hecho por el Alcalde Pedro Iguarán.

1945
El 24 de mayo tía Perfecta Ureche encontró en el Arroyo del Cementerio una piedra con la forma de la virgen María Auxiliadora.

1962
Inicio de Guerra por el chivo que involucró a familias de Manantialito.

Convenciones

- Hechos en la historia de Manantalito
- Aspectos de la tierra y la productividad
- Míneria de carbón

VER LIBRILLO: "ENRAMAR LA VIDA: VOCES DE AFROGUAJIROS Y WAYUUS"

Línea del tiempo de la investigación local participativa: "Por Manantialito vivo yo"

1979

Consolidación del Cementerio.

Eorina Soto fue la primera en ser sepultada aqui.

24 de mayo llega el primer carro.

Últimas fiesta de María Auxiliadora.

1993 – 2020

Disminución de la productividad de la tierra.

1991

Permiso para Tajo Oreganal.

2001 2020

Se intensifica la disminución de la productividad y la falta de cultivos.

2006

Visita de Carbones del Cerrejón y reunión con la comunidad.

1970 1980 1990 2000 2010 2020

1978 1990

La guerra entre dos familias obligó al desplazamiento de algunas personas del territorio.

1995

Ubicación del Tajo.

1998

Carbocol-Intercor hace perforaciones sin consulta.

1997 2008

Retorno de algunos pobladores al territorio.

2009

Censo en Manantialito realizado por Cerrejón.

2018

Reunión en la que la comunidad plantea a Carbones Cerrejón los problemas ambientales y de salud existentes y la empresa se compromete a evaluarlos y volver para dar respuestas y soluciones.

D PLANTAS MEDICINALES Y SANEAMIENTO DEL CUERPO-TERRITORIO

OBJETIVO

Reconocer la importancia de diversos alimentos y plantas medicinales que se producen en el territorio y han sido usadas tradicionalmente para el cuidado del cuerpo y la salud de hombres y mujeres de la comunidad. Igualmente, podemos reflexionar sobre la pérdida de sus usos, prácticas y saberes a partir de las transformaciones territoriales.

DURACIÓN

2 horas.

MATERIALES NECESARIOS

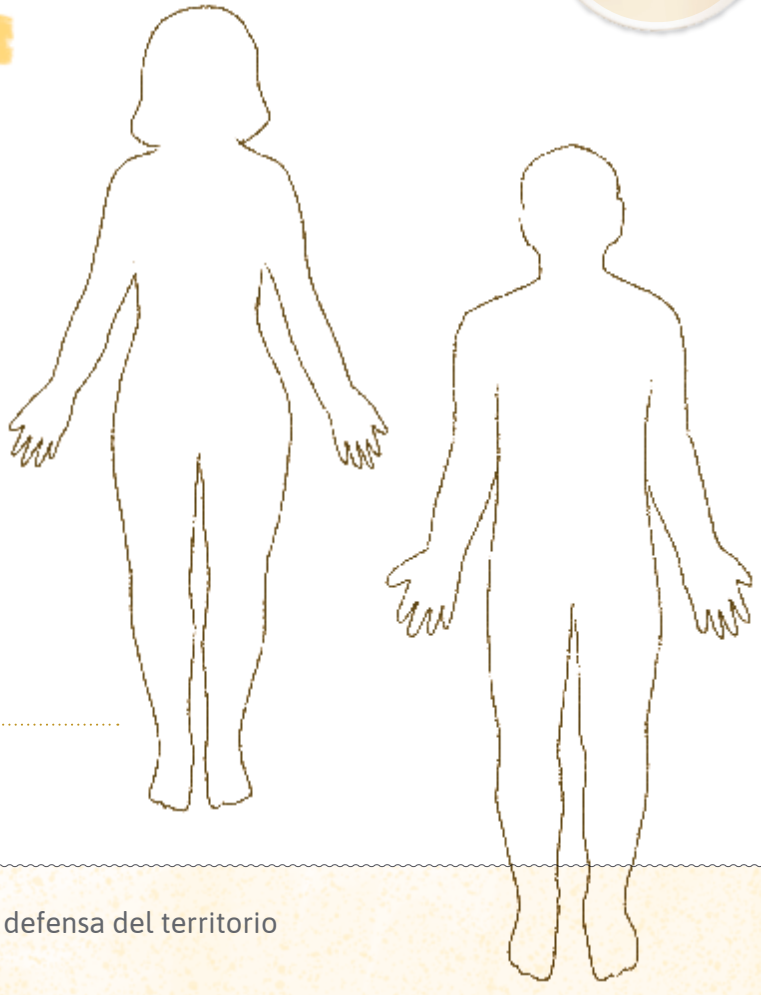
- ☐ Pliegos de papel
- ☐ Lápices
- ☐ Colores
- ☐ Marcadores de colores
- ☐ Cinta
- ☐ Cartulinas

PASO A PASO METODOLÓGICO

1

Dibujar siluetas

En dos pliegos de papel dibujar la silueta del cuerpo de un hombre y de una mujer. Luego pegamos cada uno en una pared con cinta y dividimos a los participantes en grupos de hombres y mujeres según el género de la silueta.



2 Hacer listado de las plantas medicinales del territorio

Cada grupo hace un listado de las plantas medicinales que pueden ser conseguidas en el territorio y suelen ser usadas para tratar o prevenir enfermedades, haciendo énfasis en las que utilizan diferenciadamente para las mujeres.

3 Escribir nombres de las plantas sobre partes de los cuerpos

Los participantes de cada grupo escribirán los nombres de las plantas medicinales sobre ciertas partes de los cuerpos dibujados y los usos curativos, estableciendo a través de la memoria relaciones entre el cuerpo, las plantas y el territorio.

4 Explicar procedimientos

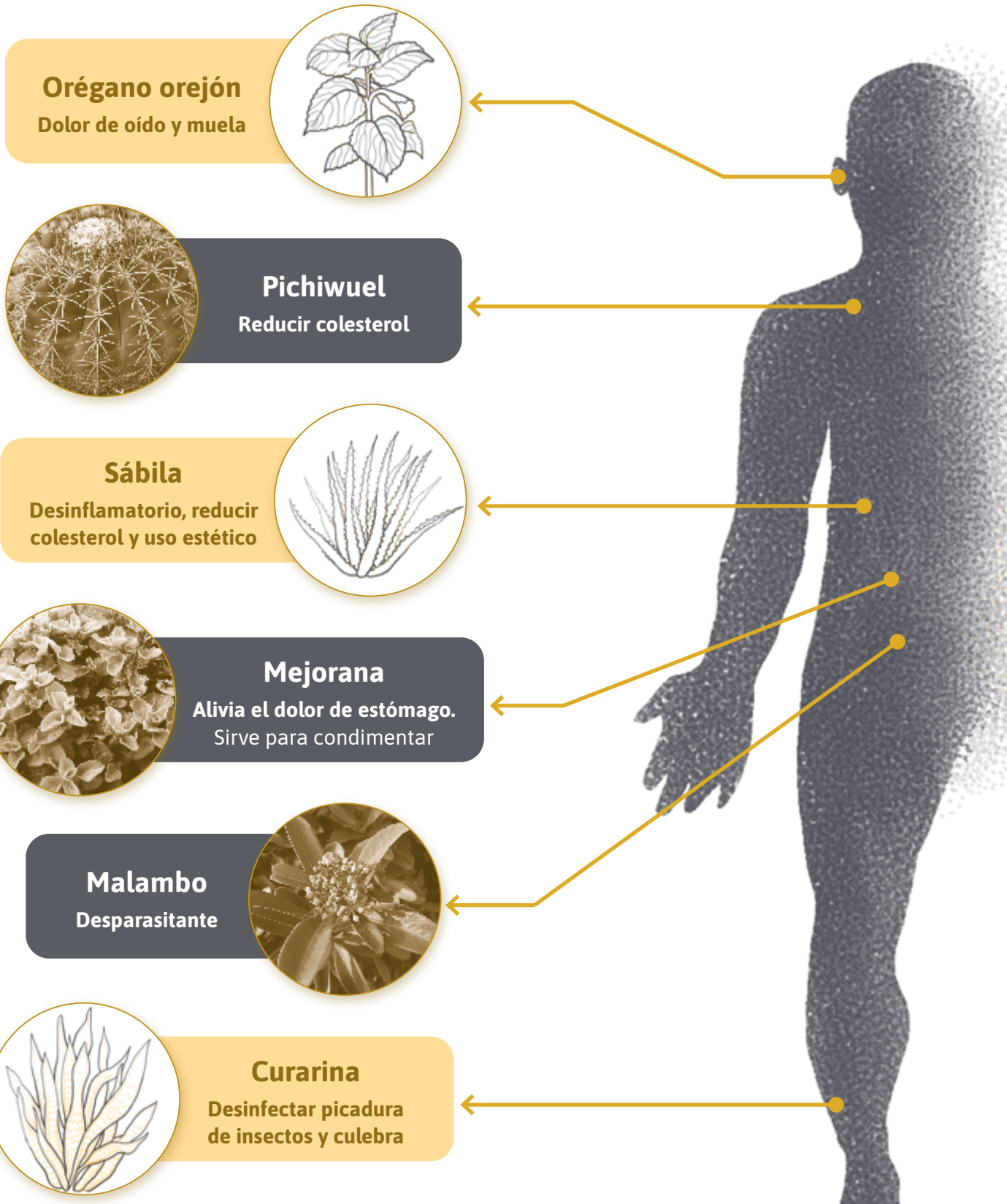
Si se quiere, se puede explicar el procedimiento de recolección, preparación, aplicación, dosis y efectos esperados de los usos de cada una de las plantas medicinales para tratar o prevenir molestias en el cuerpo.

5 Conversar

Al final conversar sobre la importancia de los conocimientos, prácticas y recursos existentes en el territorio, así como entender las causas y consecuencias de la pérdida de estas.

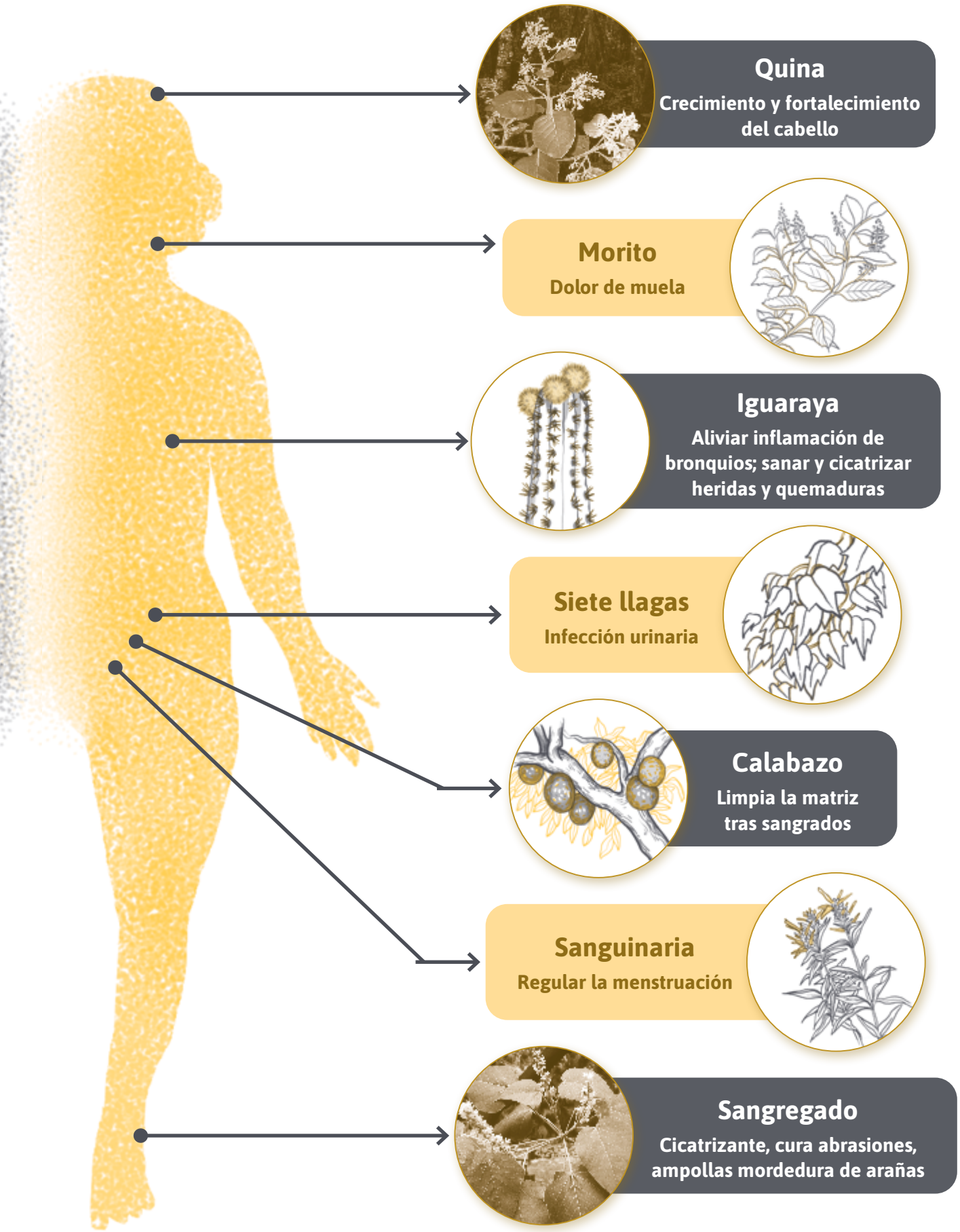
¡RECUERDA!

- Después de haber compartido los “secretos” de las plantas medicinales, pueden realizar un ejercicio práctico de recolectar, preparar y aplicar estos saberes medicinales.
- Con la información recolectada construye un recetario de plantas medicinales que resguarde la memoria de los usos y funciones de las plantas y, si es posible, incluye fotografías de cada una de las ellas.



Cartografía cuerpo/territorio de la investigación local participativa:
"Medicina tradicional y ancestral de las comunidades de Las Casitas y Palmarito"

VER LIBRILLO: "ENRAMAR LA VIDA: VOCES DE AFROGUAJIROS Y WAYUUS"


Quina
Crecimiento y fortalecimiento del cabello
Morito
Dolor de muela
Iguaraya
Aliviar inflamación de bronquios; sanar y cicatrizar heridas y quemaduras
Siete llagas
Infección urinaria
Calabazo
Limpia la matriz tras sangrados
Sanguinaria
Regular la menstruación
Sangregado
Cicatrizante, cura abrasiones, ampollas mordedura de arañas

NOTAS

Metodologías participativas para la defensa del territorio. Memoria, documentación y escuela contra la discriminación se terminó de editar en el mes de octubre de 2021 como parte de la serie **Juntanzas en resistencia por el territorio**. En su diseño se utilizaron las tipografías Asap, Chaparral y Resistencias. Para su impresión se usó papel bond de 75 gramos.

Juntanzas

La serie de publicaciones JUNTANZAS EN RESISTENCIA POR EL TERRITORIO es el resultado de la continuidad de procesos educativos y de la implementación de investigaciones locales participativas lideradas por el Cinep/PPP en el sur de La Guajira, la Sierra Nevada de Santa Marta y Cartagena. En estos procesos participaron jóvenes, docentes, líderes y lideresas de pueblos indígenas, consejos comunitarios afrodescendientes, organizaciones sociales, comunitarias e instituciones educativas, con quienes se lograron 36 sistematizaciones e investigaciones locales participativas recogidas en los siete libros de la serie.

Metodologías participativas para la defensa del territorio. Memoria, documentación y escuela en contra del racismo es un libro en dos registros. En el primer registro se reflexiona sobre temas como la articulación de apuestas comunes a partir del trabajo colaborativo de las investigaciones, las nociones del buen vivir wayuu y la importancia de impulsar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde perspectivas descolonizadoras. En el segundo registro se presentan las metodologías y herramientas que fueron el núcleo de las investigaciones locales que se presentan en la serie Juntanzas en Resistencia por el Territorio. Así, *Metodologías participativas* es un libro que nos permite reflexionar desde el quehacer de las investigaciones y, al mismo tiempo, deja sembradas las semillas para futuros trabajos en colaboración.

Juntanzas
EN RESISTENCIA POR
EL TERRITORIO

CinepProgramaporlaPaz
Cinep_ppp
Cinep_ppp
Cinepppp
CINEP/PPP

cinep
programa por la paz
alboan
ONG · JESUITA · FUNDAZIOA
EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO
GARAPENERAKO LANKIDETZAREN EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO